

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

THAISE RAMOS VARNIER

**O ENSINO EM VALORES A PARTIR DAS MANEIRAS E ARTES DE FAZER:  
POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

VITÓRIA  
2015

THAISE RAMOS VARNIER

**O ENSINO EM VALORES A PARTIR DAS MANEIRAS E ARTES DE FAZER:  
POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Wagner dos Santos

Coorientador: Prof. Dr. Otávio Guimarães Tavares da Silva

VITÓRIA

2015

THAISE RAMOS VARNIER

**O ENSINO EM VALORES A PARTIR DAS MANEIRAS E ARTES DE FAZER:  
POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física, do Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

**COMISSÃO ORGANIZADORA**

---

**Prof. Dr. Wagner dos Santos**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**  
**Orientador**

---

**Prof. Dr. Otávio Guimarães Tavares da Silva**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**  
**Coorientador**

---

**Prof. Dr.<sup>a</sup> Andrea Brandão Locatelli**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**

## DEDICATÓRIA

Dedico àqueles que me guiaram durante toda a trajetória da minha vida, ao meu pai Dorildo, à minha mãe Margarete, aos meus irmãos Thiago e Thacia, e à minha querida vó Iolanda.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Deus por ter me dado saúde e perseverança.

À minha família pela força, incentivo e apoio afetivo durante todo esse processo. É nestes momentos que percebemos a preciosidade do significado do termo 'família' ao adquirir contornos de base fortalecedora e construtiva para o desenvolvimento acadêmico, a qual neste caso fui contemplada.

Ao meu pai Dorildo pela serenidade, à minha mãe Margarete pela atenção, carinho e fé, ao meu irmão Thiago e minha cunhada-irmã Mariana pela compreensão, à minha irmã, e fiel escudeira, Thacinha pelo apoio incondicional e pelas orientações dispensadas a mim e, por fim, à minha querida avó Iolanda pelas demonstrações de zelo e cuidado.

À toda família Ramos e Varnier que, de alguma forma, apoiaram esse processo. Em especial agradeço à minha tia Marлизete, aos meus primos Juninho, Rayana e Raphael.

Aos amigos de mestrado, que para além dos laços acadêmicos se tornaram verdadeiros amigos. Agradeço a Najla pela oportunidade de dividir esta importante etapa em nossas vidas, que por meio de laços de irmandade, me proporcionou momentos de desconcentração e confidências. À Fernanda pelo companheirismo construído e solidificado. À Lívia, Lorena e Francine pela amistosa e agradável convivência. À Ludmila, Sayonara, Paula, Dodô e Vinícius (cacique) pelos momentos de leveza.

Àqueles que já passaram por esta etapa e que, igualmente, me incentivaram: Cecília, Érica, Igor, Jayanna, Michel, Vinicius Laurindo, Kleidiana e Dirceu.

Ao Proreitoria pelo acolhimento e atenção oferecida por todos os integrantes, Karol Sarmento, Juliana, Marcela, Marcelo, Rodrigo Marques, Rodrigo Vitória, Matheus Marin, Matheus Frossad, Thiago, Bruna e, em especial, à Aline pela disponibilidade.

Ao meu orientador Wagner pela oportunidade e disponibilidade, ao meu coorientador Otávio pelo amadurecimento acadêmico adquirido durante os 3 anos de iniciação científica. Aos demais professores Ivan e Antônio pela preocupação e incentivo com a minha formação acadêmica e cultural.

Aos grandes amigos/amigas Ádila, Marília, Leonardo, Thiago, Rayane, Fernanda Rios, Mirela, Larissa, Renata, Bárbara, Fernanda Mendes, Celma, Alana, Júlia, Kamilla, Mari, Noranda e Patrick.

Às amigas que estão comigo desde a minha infância, Thaís, Paulinha e Luciany. Agradeço, também, as amigas de longa data, Carol, Bruna e Mayara.

Por fim, agradeço aqueles que me apoiaram direta e indiretamente, em diversos momentos desta etapa, por meio de gestos e pensamentos positivos.

## EPÍGRAFE

“Engendrando saberes, conjugamos o humano.” (Bernard Charlot)

## RESUMO

O tempo atual vive uma notável transformação em que os fundamentos que pautam o meio em que vivemos, inclusive aqueles que nos formam, assumem um caráter volátil e relativo no que diz respeito aos valores morais. La Taille e Menin (2009) nomeiam esse rearranjo dos princípios morais como “valores em crise”. Ao considerarmos esse processo de apropriação de valores e o contexto em que estes estão inseridos, podemos visualizar a escola e, conseqüentemente, as aulas de Educação Física como lugares de fronteira, ambientes híbridos, pois acolhem uma diversidade de sujeitos com diferentes princípios e valores morais. O objetivo deste estudo é compreender o ensino em valores trabalhados nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física no contexto escolar. Configura-se como uma pesquisa plurimetodológica de caráter bibliográfico exploratório (GIL, 1987) e qualitativo, assumindo-se a narrativa (SOUZA, 2008) do tipo investigação-formação (SOUZA, 2007) como referencial teórico-metodológico. As narrativas são oriundas de entrevistas semiestruturadas, de registros iconográficos (imagens) e das produções bibliográficas realizadas em uma formação continuada oferecida pelo Proreitoria. São colaboradores da pesquisa cinco professores de Educação Física, dos quais quatro da cidade da Serra e um de Vila Velha que sob o formato de narrativas (auto)biográficas que explicitam as práticas pedagógicas de cinco professores de Educação Física escolar. Os dados nos mostram que, em anos recentes, sob o viés de um relativismo axiológico, podemos encontrar na prática pedagógica da Educação Física escolar uma educação voltada para o ensino em valores, de forma intencional, ancorada na especificidade pedagógica da Educação Física.

**Palavras-chave:** Educação Física. Valores. Conteúdos.



## **ABSTRACT**

The current time lives a remarkable transformation where the foundations that guide the environment in which we live, including those that form us in, assume a volatile and relative character considering moral values. La Taille e Menin (2009) name this rearrangement of moral principles as "values crisis". As we consider the process of appropriation of values and the context in which they are inserted, we can visualize the school and therefore the Physical Education classes as border posts, hybrid ambients, because it hosts a variety of subjects with different moral principles and values. The objective of this study is to understand the teaching of values worked in the pedagogical practices of Physical Education teachers in the school on text. It is configured as a multi methodological research of exploratory bibliographic feature (GIL, 1987) and qualitative, assuming the narrative (SOUZA, 2008) of research-training type (SOUZA, 2007) as a theoretical and methodological referential. The narratives come from semi structured interviews, iconographic records (images) and bibliographic productions made in a continuing education offered by PROTEORIA. Are contributors of research five teachers of Physical Education, four from the city of Serra and one from Vila Velha, that under the narrative format (auto) biographical explain the pedagogical practices of five teachers of Physical Education. The data show us that, in recent years, under the bias of a axiological relativism, we can find in the teaching practice of scholastic Physical Education na education for education on values, intentionally, anchored in pedagogical specificity of Physical Education.

**Keywords:** Physical Education. Values. Contents.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
1.2 MÉTODO.....	20
1.2.1 Organização do estudo .....	25
<b>CAPÍTULO 2.....</b>	<b>27</b>
<b>VALORES NA ESCOLA: UMA COMPREENSÃO EPISTEMOLÓGICA E DIDÁTICA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM .....</b>	<b>27</b>
2.1 INTRODUÇÃO .....	27
2.2 UM OLHAR FENOMENOLÓGICO CONTEMPORÂNEO: CHARLOT E A RELAÇÃO COM O SABER, E BONDÍA LARROSA E O SABER DA EXPERIÊNCIA .....	28
2.2.1 Bernard Charlot e a Relação com o saber .....	29
2.2.2 Jorge Bondía Larrosa e o Saber da experiência .....	34
2.3 O ENSINO EM VALORES POR MEIO DO ESPORTE E A EDUCAÇÃO OLÍMPICA: APRESENTAÇÃO DAS ABORDAGENS DIDÁTICAS .....	37
<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>48</b>
<b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O ENSINO EM VALORES EM DIVERSOS CONTEÚDOS .....</b>	<b>48</b>
3.1 INTRODUÇÃO .....	48
3.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: CONHECENDO E COMPREENDENDO OS PROJETOS PEDAGÓGICOS.....	50
3.2.1 As práticas pedagógicas em consonância com a realidade .....	50
3.2.2 O Ensino em valores: as práticas pedagógicas e as maneiras de fazer .....	59
3.2.3 Educação Física, valores e a formação moral dos sujeitos.....	77
<b>CAPÍTULO 4.....</b>	<b>84</b>
<b>O ESPORTE DA ESCOLA: O FUTEBOL HUMANIZADO COMO PROJETO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO EM VALORES .....</b>	<b>84</b>
4.1 INTRODUÇÃO .....	84
4.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: COMPREENDENDO O ESPORTE HUMANIZADO .....	87
4.2.1 O Esporte Humanizado como um método pedagógico .....	87
4.2.2 O Esporte Humanizado: implicações na contemporaneidade .....	89
4.2.3 A adaptação das regras: o esporte sob o viés pedagógico .....	95
4.2.4 O Futebol Humanizado e a formação moral dos sujeitos .....	100

<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>110</b>
<b>6 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE A – Folha de entrevista: professor André.....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE B – Folha de entrevista: professor André 2.....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE C – Folha de entrevista: professora Rosana .....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICE D – Folha de entrevista: professora Rosana 2 .....</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICE E – Folha de entrevista: professora Fernanda .....</b>	<b>126</b>
<b>APÊNDICE F – Folha de entrevista: professora Fernanda 2 .....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICE G – Folha de entrevista: professora Beatriz.....</b>	<b>129</b>
<b>APÊNDICE H – Folha de entrevista: professora Beatriz 2 .....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICE I – Folha de entrevista: professor Marcos .....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE J – Folha de entrevista: professor Marcos 2 .....</b>	<b>137</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O tempo atual vive uma notável transformação em que os fundamentos que pautam o meio em que vivemos, inclusive aqueles que nos formam, assumem um caráter volátil e relativo no que diz respeito aos juízos de valores. Podemos considerar que, no passado, elementos relacionados ao divino e ao absolutismo da razão foram ferramentas que nortearam diretamente os princípios e as ações do homem. De acordo com Goergen (2007, p. 746),

[...] o modelo de um ordenamento moral de princípios e de regras estáveis pertence ao passado. Hoje, tudo está em permanente transformação: o que valeu ontem pode não valer hoje e o que vale hoje pode não servir amanhã; o que é tido como certo num determinado contexto cultural pode não ser correto em outro. Impõe-se o entendimento de que os princípios e as regras universais perdem sua força a favor de novas convenções, que dependem dos contextos culturais. Pode-se dizer que se ampliam e flexibilizam os limites dos sentidos e, com isso, os limites do sujeito e do mundo.

Goergen (2007) nos leva a compreender que os princípios e as regras universais vêm perdendo sua força a favor de um novo ajuste, os quais são direcionados pelo contexto sociocultural (a família, os amigos, a religião, a mídia). La Taille e Menin (2009) nomeiam esse rearranjo dos princípios morais como “valores em crise”.

Ainda segundo tais autores, o conceito “valores em crise” caracteriza-se como uma mudança na moralidade do homem contemporâneo. Considera-se o delineamento de um rearranjo moral “[...] ao aparecimento de novas modalidades de relacionamento, à valorização de determinadas virtudes, a novas inquietações éticas, e não a uma volta a uma condição pré-moral.” (LA TAILLE; MENIN, 2009, p. 11). O conceito de “valores em crise” estaria mais próximo do ponto de vista em que acreditamos, distanciando-nos, assim, da ideia de “crise de valores”.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> De acordo com La Taille e Menin (2009), “crise de valores” refere-se à concepção de que os valores morais estariam “doentes” e que, portanto, correriam o risco de extinção. Ao inserirmos essa concepção no contexto da sociedade, podemos considerar a existência de uma “inversão de valores”, ou seja, os valores “bons” pertencentes ao contexto do passado sumiriam, dando lugar a outros valores “deteriorados” e/ou ações que acometeriam para a instabilidade das relações humanas, como o *bullying*, a corrupção, a incivilidade, a violência.

Ao levarmos em conta que os valores que estão em crise, percebemos sua relatividade, pois se ajustam de acordo com o contexto sociocultural em que está inserido. Podemos considerar que o contexto sociocultural, por sua vez, é englobado por diversos tipos de agentes que norteiam e direcionam os princípios morais e as ações do homem na sociedade contemporânea.

Pautamo-nos pelo conceito de “valor” e o consideramos como “[...] uma crença coletiva consensual de duração estável que influencia sentido e significado das relações sociais e culturais” (DaCOSTA, 1989, p. 13).

De maneira específica, o indivíduo, sofre influências de valores sociais (que são considerados como desejáveis para um convívio harmonioso em sociedade) e de valores individuais (frutos de influências familiares, religiosas e midiáticas) que ao abarcar esse enredado de valores adquiridos nas interações sociais e culturais, hierarquiza-os e assimila-os em um processo de julgamento e internalização (SANMARTÍN, 1995; ENRICONE, 1992).

Charlot (2007, p. 203) sinaliza a necessidade “[...] de entender o que está acontecendo com os valores numa sociedade em que mudaram o trabalho, a família, as relações entre gerações e entre os sexos e etc.” Além de compreender a influência destes na formação de valores morais do homem, torna-se necessário, também, compreender o processo de apropriação de valores na perspectiva do sujeito.

Ainda debruçados em Charlot (2007), este afirma que está havendo uma predileção para uma individualização de valores por parte dos sujeitos contemporâneos. Confere ao termo individualização o “[...] processo pelo qual o indivíduo reivindica a livre disposição de si mesmo e pretende escolher de modo autônomo o que é bom ou ruim para ele” (CHARLOT, 2007, p. 206).

Esse processo de individualização difere do termo “individualismo” na medida em que este possui um caráter voltado apenas para o seu interesse pessoal. A individualização procede de uma decisão individual e não parte apenas de normas abstratas e coletivas. Nesse sentido, podemos dizer que há um dinamismo subjetivo, no que tange ao processo de hierarquização de valores.

[...] Vão ser as motivações e os desejos de cada um que vão funcionar como elementos despoletadores, quer das ações

individuais, quer das colectivas e sociais, pois vão modular as instituições de acordo com as aspirações individuais. Passam a ser doravante legítimos os valores hedonistas e o respeito pelas diferenças, desaparecendo assim o conceito de subordinação do individual ao colectivo e dando origem a uma sociedade mais flexível, mais assente nas necessidades individuais, com um novo modo de organização e orientação (QUEIRÓS, 2004, p. 191).

Sob esse mesmo aspecto, Queirós (2004) adota o conceito de “processo de personalização”, elucidado por Lipovetsky (1983), que vincula o processo de construção moral dos sujeitos a características relacionadas à realização pessoal, ao respeito à singularidade subjetiva, elevando, assim, o indivíduo livre a valor principal.

Podemos considerar que o sujeito contemporâneo se configura como um sujeito “móvel”, formado e transformado continuamente em relação às formas em que ele está representado, aos sistemas culturais que nos cercam e ao modo como vai se apropriando dos bens culturais e das relações sociais. De forma ampla, caracteriza-se em um constante “diálogo” entre os sujeitos e o mundo.

O processo de construção do sujeito, de sua identidade e de personalidade sofre profundas transformações por parte de outro agente influenciador desse processo que transpassa o ciclo familiar e religioso: a globalização. De acordo com Hall (2006, p. 67), globalização

[...] se refere aqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornado o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. [...] Essas novas características temporais e espaciais, que resultam na compreensão de distâncias e escalas temporais, estão entre os aspectos mais importantes da globalização a ter efeito sobre as identidades culturais.

Ao considerarmos esse processo de apropriação de valores e o contexto em que estes estão inseridos, podemos visualizar a escola como um lugar de fronteira, sendo ambiente híbrido, pois acolhe uma diversidade de sujeitos com diferentes princípios e valores morais. Nesse sentido, podemos considerá-la como um espaço valorativo para uma educação em valores, pois esta, em seu ambiente, é capaz de acolher os diferentes indivíduos que a compõem.

Os agentes constituintes da instituição escolar – o aluno, os profissionais vinculados à escola e, conseqüentemente, os professores – entrelaçam as suas dimensões valorativas de formação por meio das relações sociais e afetivas.

Neste sentido, o ensino em valores assume formas didáticas que evidenciam um processo de ensino-aprendizado pautado na formação moral do indivíduo, obtendo como foco a valorização das virtudes humanas como ferramenta para um convívio harmonioso em sociedade.

De forma pedagógica, o âmbito afetivo/relacional dos discentes é trabalhado por meio de conteúdos e planos de ações flexíveis que valorizam o aluno como sujeito coautor do seu processo de aprendizagem em um movimento dialógico com o saber e a realidade em que este está inserido.

Ao pensarmos o ensino em valores, Enricone (1992) vincula especificamente o papel do professor à construção formativa do sujeito, ao considerá-lo como um elemento contribuinte para o processo de ensino em valores. A autora entende que este deve assumir uma atitude flexível em que haja troca de ideias e valores comuns, sempre na busca da verdade, porém distante de uma verdade estática, mas dinâmica.

Na literatura acadêmica, no âmbito da Educação Física, estudos relacionam o ensino em valores ao conteúdo esporte evidenciando-o como potencial educacional ao assumi-lo como ferramenta funcional capaz de fomentar uma dimensão afetiva nos sujeitos que o praticam.

Nos estudos de Gaya e Torres (2004), o esporte assume dimensões de forma plural, a partir de um sentido polimorfo e polissêmico. Em Steenbergen (2001), as práticas esportivas ganham relatividade atribuído pelos sujeitos que o praticam, podendo estar sujeitas a variações do contexto social e pedagógico, sendo este, evidenciado nos estudos de Stegeman e Janssens (2004).

De outro modo, alguns estudos têm discutido as possibilidades da educação em valores por meio do esporte, tendo como referência valores, símbolos, histórias e tradições do Movimento Olímpico. Esse modo pedagógico é conhecido internacionalmente como Educação Olímpica.

Knijnik e Tavares (2012) destacam que os programas de Educação Olímpica possuem características que não dialogam com o objeto da Educação Física, as vivências corporais, e assumem características metodológicas que perpassam um modo exortativo (ensino em valores por meio da oralidade) e um modo incidental (ensino em valores que perpassa o âmbito da causalidade). Naul (2008) apresenta quatro abordagens didáticas relacionadas à Educação Olímpica: *abordagem orientada ao conhecimento*, *à experiência*, *ao esforço* e *ao mundo da vida*. Por fim, Binder (2012) fornece uma base teórica que valorize a educação em valores, sob a lente da Educação Olímpica, em consonância com outras dimensões da vida.

A Educação Olímpica, por sua vez, se pauta por valores universais humanistas, caracterizados pelo *fair play*, que estejam atrelados à base do Movimento Olímpico, com a finalidade de uma formação harmônica do sujeito por meio da prática esportiva e suas diversas polaridades: violência/paz, ganhar/perder, entre outros. De acordo com Gomes (2009, p. 178):

A Educação Olímpica tem como foco a tematização do esporte a partir de um tratamento pedagógico e intencional. [...] Procuramos entender a Educação Olímpica como Educação do homem por meio de um tema gerador (esporte) e educação para um tema (esporte) a partir da formação de um certo homem, aquele dotado de humanidade que só se constrói nas relações intersubjetivas estimuladas culturalmente.

A partir disso, nota-se que o conteúdo esporte assume-se no campo acadêmico como ferramenta formativa para um ensino em valores. Do mesmo modo, nas pesquisas vinculadas aos periódicos acadêmicos, o esporte, como potencializador educacional para o ensino em valores, também, se fez presente.

Ao realizarmos o mapeamento sobre esse tema nos principais periódicos da Educação Física brasileira e no Portal de periódicos da Capes, percebemos uma escassez bibliográfica de pesquisas direcionadas para o âmbito escolar, especialmente no que diz respeito ao cuidado na elaboração das aulas de Educação Física, no sentido de considerar as questões relacionadas a valores, atitudes e afetividades.

Esse mapeamento foi realizado nas revistas – Educação Física/UEM, Pensar a prática, Motriz, Movimento, Revista Brasileira de Ciências do Esporte



– e no portal de periódicos da Capes<sup>2</sup>. No que diz respeito às palavras-chave, utilizamos “valores e esporte”,<sup>3</sup> “valores educacionais”, “educação em valores”, “values education” e “values and olympic education”. Como resultado desse processo de rastreamento bibliográfico, foram encontrados 1.498 artigos.

De forma geral, os 1.498 artigos estão relacionados a valores no sentido biológico, caracterizado pelo viés motor, à capacidade fisiológica dos ciclistas, a técnicas desenvolvidas em lutas (*tae kwon do* e luta romana). O outro viés assumido se configura pelo sentido valorativo das experiências de vida, por meio de temas relacionados à relação com o currículo e formação de professores, aos idosos, às implicações midiáticas nas Olimpíadas modernas, entre outros.

Ao recortamos os trabalhos que possuem a escola como lócus de pesquisa, filtramos esse número para 139 pesquisas. Essas pesquisas estão relacionadas a temas distantes do que buscamos neste estudo. Os temas encontrados tratam de valores no ambiente escolar, direcionando o seu foco de análise para segmentos escolares, como o ensino infantil, fundamental e médio com base em eixos relacionados ao currículo, à formação de professores e, de modo biológico, a respostas cardiorrespiratórias.

Ao reduzirmos para o âmbito do esporte, ainda dentro da área escolar, encontramos 20 pesquisas relacionadas a este como conteúdo. Os estudos encontrados estão direcionados a valores do esporte, pois acreditam que este possa ser um meio condutor de valores. Todavia, tais pesquisas não adentravam o universo complexo de valores na educação, perspectivando como lócus as práticas pedagógicas relacionadas a valores, de forma sistematizada.

---

<sup>2</sup> Tais revistas foram selecionadas por possuírem representatividade na área acadêmica, como também possuírem qualis superiores a B2. Nessas revistas, utilizamos as palavras-chave – “valores e esporte”, “valores educacionais”, “educação em valores” e “valores e educação olímpica” – com o objetivo de mapear o campo de ensino de valores. Já no portal de periódicos Capes, utilizamos as palavras-chave – “values education” e “values and olympic education” – com o objetivo de ampliar o mapeamento bibliográfico para os artigos científicos de língua estrangeira. No que diz respeito ao recorte de tempo, não nos preocupamos em selecionar um período específico de tempo.

<sup>3</sup> Cabe, neste momento, ressaltar que utilizamos a palavra-chave “valores e esporte”, por acreditarmos que este também possui uma relevância na área do ensino em valores, ao ser elencado como conteúdo.

No fim desse processo de mapeamento, encontramos quatro artigos que discutem essas questões valorativas/afetivas, de caráter atitudinal, nas aulas de Educação Física: Freire et al. (2010); Freire e Oliveira (2004); Barroso e Darido (2009); e Binder (2012).

O primeiro estudo encontrado evidencia os valores que são trabalhados nas aulas de educação física. Freire et al. (2010) identificam os conteúdos atitudinais selecionados pelos professores e analisam as características dos conteúdos identificados por meio de uma pesquisa qualitativa, observando 50 aulas de três professores de Educação Física. Verificou-se que os professores selecionam valores para serem ensinados em aula, perpassando-os por três eixos: os reguladores do comportamento dos alunos, os relacionados à convivência humana e os específicos da Educação Física.

O segundo artigo de Freire e Oliveira (2004) teve por objetivo identificar as características do conhecimento a ser aprendido nas aulas de Educação Física escolar para os quatro anos iniciais do ensino fundamental, perpassando pelos elementos conceitual, procedimental e atitudinal. Como procedimentos metodológicos, foram utilizadas 13 obras da literatura pedagógica da área como fonte de análises. Verificou-se que o conhecimento escolar da Educação Física prioriza a aprendizagem do conhecimento de natureza procedimental, enquanto os conhecimentos de natureza conceitual e atitudinal são abordados superficialmente e nem sempre são específicos da Educação Física.

O terceiro artigo, de Barroso e Darido (2009), tanto denuncia o esporte como um dos conteúdos a ser trabalhados nas aulas de Educação Física, de forma que privilegie as habilidades motoras e os gestos técnicos, quanto evidencia uma aprendizagem para além dos movimentos esportivos específicos. O objetivo deste estudo foi analisar as propostas metodológicas dirigidas ao ensino do esporte no ambiente escolar, discutindo as suas interfaces com as dimensões dos conteúdos. Identificou-se uma definição, por parte dos autores, sobre a dimensão procedimental. Na dimensão atitudinal, percebeu-se um distanciamento de estruturação na aplicação desses conteúdos. Na dimensão conceitual, observou-se uma carência tanto na identificação do que deve ser ensinado quanto no desenvolvimento.

O quarto artigo, por sua vez, de Deanna L. Binder (2012) explora o sentido pedagógico do ensino em valores por meio do esporte a partir da análise de programas de Educação Olímpica. Concluiu-se que esses processos de desenvolvimentos curriculares possuem o potencial de fornecer uma base teórica para uma pedagogia olímpica que valorize a educação. Destacou-se, ainda, que os ideais olímpicos agem como uma motivação para as atividades de aprendizagem em todos os aspectos da vida, integrada com a participação ativa no esporte e atividade física. Essas características pedagógicas fazem parte da *abordagem orientada ao mundo da vida*.

A *abordagem orientada ao mundo da vida*, exposta no artigo de Binder (2012) nos auxiliará como fonte teórica de abordagens didáticas para o ensino em valores na tentativa de compreender os nossos objetos de estudo.

Os estudos encontrados no mapeamento bibliográfico não almejam aprofundar o universo de valores relacionado às aulas de Educação Física escolar, conforme objetivamos nesta pesquisa. De forma geral, todos elucidam uma compreensão superficial de valores no processo educativo das aulas de Educação Física escolar. Nesse contexto,

Buscamos, com isso, compreender não apenas as ações prescritivas como produtoras de conhecimento escolar, mas, sobretudo, os saberes da prática, criados e recriados, diariamente, nos espaços e tempos escolares pelos *praticantes* que os constituem (SANTOS; MAXIMIANO, 2013, p. 2).

Diante desse quadro, percebemos uma escassez bibliográfica fundamentada no ensino em valores, contribuindo para que assim objetivássemos o enriquecimento dessa área no que diz respeito à maneira como podemos trabalhar pedagogicamente valores nas aulas da Educação Física escolar, para além do conteúdo esporte, e como eles se articulam nas práticas pedagógicas<sup>4</sup> dos professores.

Ao pensarmos em educação em valores no processo educativo, entendemos a complexidade do tema quando percebemos que cada indivíduo interioriza e hierarquiza, subjetivamente, os seus valores. Sob o ponto de vista de Charlot (2001), entendemos esse movimento como multifacetado e

---

<sup>4</sup> Pautamo-nos pelo conceito de práticas de Certeau (1994), pois este as conceitua como a maneira de fazer, em um processo relacional e produtivo, dos sujeitos que delas se apropriam.

dinâmico que se apresenta em constante diálogo entre os diferentes sujeitos e as suas relações com os saberes.

Cabe-nos compreender o processo de aprendizado como algo complexo, engendrado entre o sujeito e o mundo, construído por meio da relação do sujeito com o outro e com o mundo. Ademais, percebermos as aulas de Educação Física escolar como um espaço e tempo enriquecedor e acolhedor desses diferentes saberes interligados entre uma relação de aluno, professor e o meio em que estão inseridos.

Dessa maneira, podemos indagar: como os valores se configuraram/configuram epistemologicamente e didaticamente no processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar ao longo dos anos? Como os professores de Educação Física escolar trabalham pedagogicamente valores por meio de diversos conteúdos de ensino? E como eles também trabalharam pedagogicamente valores tendo o esporte como um meio difusor na Educação Física escolar?

Isto posto, o objetivo deste estudo é compreender como o ensino em valores são trabalhados pedagogicamente nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física escolar. De forma específica, vamos aprofundar os seguintes objetivos: a) compreender epistemologicamente e didaticamente o processo de ensino-aprendizagem no âmbito dos valores ao longo dos anos fundamentados em uma perspectiva fenomenológica; b) apresentar possibilidades do trabalho com os valores em diferentes conteúdos de ensino (dança, jogos e brincadeiras) com base nas práticas pedagógicas de quatro professores de Educação Física; c) analisar as narrativas (auto)biográficas de um professor de Educação Física escolar que fundamentou sua prática pedagógica em valores utilizando o esporte como conteúdo de ensino.

Acreditamos que, em anos recentes, sob o viés de um relativismo axiológico, podemos encontrar na prática pedagógica do ensino da Educação Física escolar, uma educação voltada para o ensino de valores, de forma intencional, ancorada em experiências vivenciadas nas práticas corporais.

## 1.2 MÉTODO

Ao pesquisarmos o universo escolar e/ou o processo educativo em busca de compreendê-lo, obtivemos como princípio norteador a complexidade de tessituras que constituem o âmbito educacional.

Os sujeitos que compõem o cotidiano escolar – os professores, os alunos, a equipe pedagógica, os funcionários, a comunidade, entre outros –, somados às histórias de vida, aos valores advindos desse processo e aos sentidos de vida desses sujeitos, formam elementos que constituem a trama escolar.

Para compreender este universo, se demanda do pesquisador a atenção de todos os seus sentidos, já que as relações afetivas não são objetos empiricamente delimitáveis. Com base nessas relações, diversos sentidos se entrelaçam nessa trama da vida, transformando-se, assim, em uma potência metodológica de conhecimentos por meio desse universo enriquecedor. Todavia, para este estudo, destacamos a visão dos professores no que diz respeito às suas práticas pedagógicas.

Para Laville e Dionne (1999, p. 43), as pesquisas qualitativas requerem o aguçamento dos sentidos e um cuidado com o nosso olhar, para que possamos compreender o nosso objeto: “Quando se trata do real humano, afirmam, tentemos conhecer as motivações, as representações, consideremos os valores, mesmo se dificilmente quantificáveis; deixemos falar o real a seu modo e o escutemos”.

Nesse sentido, esta pesquisa configura-se como qualitativa (GIL, 1987) de caráter plurimetodológico. Cada capítulo desta dissertação assume um formato de artigo, constituindo-se em introdução (problematização e objetivo), apresentação dos dados, análise e, por fim, considerações finais. Os capítulos 3 e 4 assumem as mesmas estruturas metodológicas, as quais serão explicitadas mais adiante.

Sob esse aspecto, os capítulos se articulam entre si, desenvolvendo, sentidos a eles relacionados, colaborando, dessa forma, para o delineamento da pesquisa.

O segundo capítulo intitulado como “Valores na escola: uma compreensão epistemológica e didática do processo de ensino-aprendizagem” se configura como uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório (GIL, 1987) que possui como fontes quatro literaturas bibliográficas.

Para compreender, epistemologicamente, o processo de ensino em valores sob o caráter fenomenológico, nos debruçamos sobre os estudos de Charlot (2000, 2001) e Bondía Larrossa (2002).

A busca pelo entendimento didático do processo de ensino em valores ao longo dos anos foi-se alavancada pelos estudos de Sanmartín (1995) e Naul (2008).

A escolha das quatro fontes de literatura bibliográfica fundamentou-se na exploração bibliográfica do campo científico, sendo selecionadas as pesquisas científicas com representatividade para a área dos estudos de aprendizagem que tangenciavam a afetividade nesse processo de ensino: A relação com o saber de Charlot e, o Saber da experiência de Bondía Larrosa, e as abordagens didáticas apresentadas nos estudos de Sanmartín (1995) e Naul (2008).

O processo de análise foi fundamentado pelo sentido indiciário das fontes selecionadas em consonância aos sentidos e significados atribuídos ao processo de ensino-aprendizagem do ensino em valores ao longo dos anos.

O terceiro capítulo intitulado como “Valores nas práticas pedagógicas da Educação Física Escolar” caracteriza-se como uma pesquisa narrativa (SOUZA, 2008) do tipo investigação-formação (SOUZA, 2007), obtendo como fonte oito entrevistas semiestruturadas<sup>5</sup>, os registros iconográficos (imagens) e os relatos de experiências resultantes de cinco grupos focais<sup>6</sup>, sob o formato de narrativas (auto)biográficas que explicitam as práticas pedagógicas de quatro professores de Educação Física escolar<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> Para cada professor foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas.

<sup>6</sup> Durante o período da formação continuada, foi-se construído um livro com as narrativas dos professores participantes do projeto a partir de um trabalho conjunto entre os atores desse projeto – professores participantes, mestrands, alunos de iniciação científica e o professor coordenador. Este livro encontra-se em processo de produção por parte da editora gráfica.

<sup>7</sup> Tais fontes se caracterizam como secundárias, pois foram produzidas em um período anterior ao início dessa pesquisa.

As narrativas foram produzidas durante o projeto guarda-chuva, desenvolvido pelo Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria), do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, intitulado como: “Educação Física e a relação com os saberes com o cotidiano escolar: elementos para uma teoria”,<sup>8</sup>. Entre diferentes ações, ofereceu uma formação continuada para 14 professores de Educação Física escolar da região da Grande Vitória, Espírito Santo, no período de 2012 e 2013. O critério de escolha dos docentes se definiu com base na disponibilidade e assiduidade deles ao projeto.

O objetivo desse projeto guarda-chuva é apresentar elementos para uma teoria da Educação Física que assuma como referência as práticas produzidas no cotidiano escolar em diálogo com os saberes científicos. A definição do objeto de estudo pelo viés das práticas evidencia, com base nas pistas e indícios (GINZBURG, 1989) deixados pelos professores e alunos, os processos de constituição das identidades culturais produzidas na/pela Educação Física, os sentidos produzidos pela relação com o saber experienciado por esse componente curricular e suas implicações para a avaliação e o currículo praticado no cotidiano escolar, bem como permite novas leituras na medida em que trazemos à tona outras possibilidades interpretativas pelo saber científico.

Os grupos focais e as entrevistas semiestruturadas objetivavam compreender as experiências pedagógicas, pois compreendemos que os resíduos das experiências dos docentes ganham, nas narrativas, formas de linguagem que redefinem modos de ser e viver, rompendo com a linearidade do espaço e de tempo, entrelaçando passado, presente e futuro no agora (PEREZ, 2003).

Por meio das narrativas (auto)biográficas, a história sensibiliza-nos para o resgate de acontecimentos do passado, permitindo-nos reviver o presente. De acordo com Certeau (1982, p. 41),

[...] o corte entre um passado, que é seu objeto, e um presente, que é o lugar de sua prática, a história não pára de encontrar o presente no seu objeto, e o passado, nas suas práticas. Ela é habitada pela

---

<sup>8</sup> Deve-se ressaltar que esta formação continuada é parte de um projeto de pesquisa aprovado pelo comitê de ética sob o número CAAE: 15419913.4.0000.5542.

estranheza que procura, e impõe sua lei às regiões longínquas que conquista, acreditando dar-lhes a vida.

Desse modo, as narrativas (auto)biográficas também podem ser consideradas como histórias de vida por serem resultantes de resgates provenientes da memória, colaborando para a rememoração de fatos e acontecimentos ocorridos e vivenciados pelos sujeitos locutores, levando-os, assim, a atribuir sentidos as suas vivências. Respaldados por Laville e Dionne (1999, p. 159),

Os documentos redigidos a partir das histórias de vida são, muitas vezes, extremamente vivos: neles descobrem-se pontos de vista originais sobre experiências pessoais, até mesmo íntimas em detalhes, nas quais se delineiam, de modo implícito às vezes, acontecimentos, se não históricos, pelo menos públicos, uma organização social e cultural que vive e evolui quando não é subitamente modificada. Obtêm-se assim belas ocasiões de compreender como as pessoas representam esses fenômenos e acontecimentos históricos, sociais ou culturais, como passaram por eles, vividos na indiferença ou em uma participação mais ativa. É uma maneira de recolocar o indivíduo no social e na história: inscrita entre a análise psicológica individual e a dos sistemas socioculturais, a história de vida permite captar de que modo indivíduos fazem a história e modelam sua sociedade, sendo também modelados por ela.

Durante esta formação continuada, foram realizados cinco encontros focais cujas temáticas foram: Livros Didáticos; Compartilhamento das práticas pedagógicas dos professores, Análise dos livros didáticos pedagógicos; Conteúdos e Metodologias de Ensino; e Identidade da Educação Física como Componente Curricular<sup>9</sup>. Entretanto, como fontes para estas pesquisas nos debruçamos sobre cinco narrativas dos professores selecionados produzidas nos grupos focais com a temática: Compartilhamento das práticas pedagógicas dos professores; Conteúdos e Metodologias de Ensino, Identidade da Educação Física, Apresentação das práticas pedagógicas e Avaliação da formação continuada.

No que tange às entrevistas semiestruturadas, elas se definiram em quatro temáticas: seleção de conteúdos; metodologias de ensino e processos de avaliação; formação inicial e continuada; e prática de atuação pedagógica.

---

<sup>9</sup> Não foi inserido o tema “ensino em valores” nos grupos focais, pois esta pesquisa não havia sido iniciada.



Tais entrevistas objetivavam, com base nas narrativas dos docentes, a elucidação de experiências pedagógicas significativas desses professores.

A partir disso, no decurso da formação continuada, notamos que o tema “valores” era tocante em vários momentos. Porém, para a elaboração deste estudo, selecionamos quatro professores que mostraram indícios (GINZBURG, 1989) que trabalharam, intencionalmente, o ensino em valores nas suas práticas pedagógicas.

O sentido indiciário, defendido neste estudo, assume características baseado nos conceitos de sinais, pistas, pequenos detalhes, nos quais se permite reconstruir um todo, que neste caso, contribui para a contextualização das práticas pedagógicas dos professores relacionadas ao ensino em valores.

Procuramos identificar as maneiras de fazer<sup>10</sup> das práticas pedagógicas dos professores com à temática “valores” em suas aulas. Além disso, buscamos analisar como os valores são agregados nas relações com os saberes compartilhados nas aulas de Educação Física. Utilizamos, como referência, os estudos de Charlot (2000, p. 81) que sinaliza a relação com o saber:

[...] é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um conteúdo de pensamento, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação.

Os sujeitos constituintes desta pesquisa receberam nomes fictícios como Fernanda, Beatriz, André e Rosana. A professora Fernanda atua há 13 anos na área educacional. Atualmente é docente do 1.º ao 7.º ano do ensino fundamental, da Rede Municipal de Ensino da Serra/ES. Beatriz é professora efetiva da Rede Municipal da Serra/ES desde 2010, lecionando também em uma escola de ensino fundamental.

---

<sup>10</sup> Dialogamos com o conceito de maneiras de fazer com Certeau (1994) como sendo produção qualificada de consumo: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante” (CERTEAU, 1994 p. 39).

O professor André atua na Rede Municipal de Ensino da Serra/ES, do 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental, desde 2008. Porém, o professor elucida, e contribui para este estudo, a prática pedagógica que realizou em uma escola do ensino fundamental de Vila Velha/ES. Por fim, a professora Rosana atua há cinco anos na Rede Municipal de Ensino da Serra/ES, licenciando nas turmas de 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental.

No capítulo quarto intitulado como “O esporte da escola: o futebol humanizado como projeto pedagógico para o ensino em valores” assume também o formato metodológico apresentado no terceiro capítulo, conforme explicado anteriormente, se caracterizando como uma pesquisa narrativa (SOUZA, 2008) do tipo investigação-formação (SOUZA, 2007), obtendo como fonte duas entrevistas semiestruturadas, os registros iconográficos (imagens) e os relatos de experiências resultantes de cinco grupos focais, sob o formato de narrativas (auto)biográficas que explicitam as práticas pedagógicas de um professor de Educação Física escolar<sup>11</sup>.

Selecionamos essa prática pedagógica por apresentar indícios (GINZBURG, 1989) que problematizem pedagogicamente o ensino em valores nas aulas de Educação Física escolar por meio do conteúdo esporte, especificamente o futebol, mediante o projeto “A releitura do futebol: um esporte humanizado”.

O referido professor de Educação Física, Marcos, lecionava no ensino fundamental da Rede Municipal da Serra. Marcos possui especialização em Fisiologia do Exercício e atua também como professor efetivo na área da saúde do mesmo município. Seu trabalho é focado no âmbito da saúde da própria comunidade, atendendo especialmente o público voltado para terceira idade, hipertensos e gestantes.

### **1.2.1 Organização do estudo**

---

<sup>11</sup> O processo de produção destas fontes perpassou pelos mesmos caminhos metodológicos explicitados no delineamento metodológico do terceiro capítulo, pois, também, são oriundas da formação continuada. Desta maneira, tais fontes, também, se configuram como secundárias.

De forma que o leitor se oriente, vamos facetar esta pesquisa em três artigos, conforme mencionado, que são explanados a seguir:

O segundo capítulo intitulado como “Valores na escola: uma compreensão epistemológica e didática do processo de ensino-aprendizagem” objetiva compreender epistemologicamente e didaticamente o processo de ensino-aprendizagem no âmbito dos valores, debruçando-nos em fontes que visam uma compreensão fenomenológica.

O terceiro capítulo intitulado como “Valores nas práticas pedagógicas da Educação Física escolar” visa analisar as narrativas (auto)biográficas de quatro professores de Educação Física escolar que fundamentaram suas práticas pedagógicas em valores por meio de diversos conteúdos de ensino: as danças, os jogos e as brincadeiras.

O terceiro capítulo nomeado como “O esporte da escola: o futebol humanizado como projeto pedagógico para o ensino em valores”, por sua vez, analisa as narrativas (auto)biográficas de um professor de Educação Física escolar que fundamentou sua prática pedagógica em valores, utilizando o esporte como conteúdo de ensino.

E, por fim, as considerações finais se configurarão como entrelaçamento dos debates suscitados durante o desenvolvimento desta pesquisa assumindo como referencia o objetivo geral desta dissertação.

## **CAPÍTULO 2**

### **VALORES NA ESCOLA: UMA COMPREENSÃO EPISTEMOLÓGICA E DIDÁTICA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

#### **2.1 INTRODUÇÃO**

No decorrer dos anos, o debate sobre valores no processo de ensino-aprendizagem baseou-se em diferentes bases epistemológicas orientadas pelo intuito de compreender o comportamento dos sujeitos. As bases epistemológicas, a princípio, passaram por influências das ciências naturais, por meio de pesquisas experimentais que obtinham um olhar analítico e biológico sobre o comportamento do sujeito, sendo esse resultante de processos de interações com o meio. Um dos principais idealizadores dessa vertente epistemológica, conhecida como behaviorismo ou comportamentalismo, foi o psicólogo norte-americano Burrhus Frederic Skinner.

Oriundas de uma visão behaviorista, as primeiras pesquisas assumem os contornos metodológicos das ciências naturais. O objeto de pesquisa, o homem, é visto de forma facetada e analítica. O dualismo entre corpo e mente torna-se evidente ao adotar formas mensuráveis. Desse modo, para compreender a mente humana, que, por ser abstrata, não possuía formas para a mensuração, utilizavam-se como objetos de pesquisas os movimentos fisiológicos do corpo, tais como as vísceras e a garganta (SKINNER, 2003).

Na teoria de Skinner, o sujeito não é elencado como protagonista do processo de aprendizagem. Dito de forma específica, os mecanismos exteriores (os reforços positivos e as punições) se configuram como elementos externos responsáveis em manipular e moldar as ações comportamentais dos indivíduos. Assim, o indivíduo torna-se passivo ao processo de aprendizagem, ao se configurar como resultante de estímulos do meio.

Todavia, influências fenomenológicas produziram um novo olhar para o comportamento humano, ao assumirem como eixo central das ações

comportamentais a autoconsciência do sujeito. Desse modo, o corpo e a mente humana unem-se em um mesmo elo.

Como objeto de pesquisa, a totalidade do corpo transborda as suas barreiras limitantes, ampliando-se para as influências de diferentes fenômenos. O psicólogo Carl Rogers foi um dos principais estudiosos do campo da psicologia fenomenológica, ao contribuir com estudos eminentemente subjetivos, originários da Psicologia Humanista (MILHOLLAN; FORISHA, 1978).

Ao ampliarem-se as dimensões limitantes do objeto de pesquisa, o sujeito deixa-se de pressupor, sob o aspecto racional, como indivíduo passivo, já constituído e à espera de condições de aprendizagens que lhe proporcionem nutrir-se, desvinculando-se de um ser depositário do saber, e transforma-se em indivíduo de sentidos, sentimentos e emoções, ao ser percebido e constituído em relação consigo, com o outro e com o mundo.

Essas bases epistemológicas estenderam-se aos estudos produzidos na contemporaneidade – a Relação com o saber de Bernard Charlot e o Saber da experiência de Bondía Larrosa – que comumente compreendem tanto o comportamento humano do ponto de vista do sujeito como elemento central quanto as experiências vivenciadas como alternativas para uma formação moral.

Atrelados a isso, problematizamos nesta pesquisa: como os valores se configuraram/configuram epistemológica e didaticamente no processo de ensino-aprendizagem, tendo a perspectiva fenomenológica por referência?

Com base nesse questionamento, de forma singular, objetivamos, neste estudo, compreender, epistemológica e didaticamente, o processo de ensino-aprendizagem no âmbito dos valores, debruçando-nos em fontes que visam a uma compreensão fenomenológica.

## 2.2 UM OLHAR FENOMENOLÓGICO CONTEMPORÂNEO: CHARLOT E A RELAÇÃO COM O SABER, E BONDÍA LARROSA E O SABER DA EXPERIÊNCIA

Na contemporaneidade, a vertente fenomenológica se faz presente nos debates epistemológicos vinculados ao processo de ensino-aprendizagem escolar. Nesses estudos, acentua-se a aprendizagem como objeto central, e suas bases epistemológicas se abrem para as demais áreas epistêmicas, como a Antropologia.

Dois pesquisadores se destacaram nessa vertente fenomenológica, ao desenvolverem seus estudos nesse âmbito, sendo usados tanto nos estudos da Educação como nos da Educação Física: Bernard Charlot e Jorge Larrosa Bondía. Tais pesquisadores e as respectivas teorias são apresentados nas seções a seguir.

### **2.2.1 Bernard Charlot e a Relação com o saber**

Nas pesquisas desenvolvidas pelo francês Bernard Charlot, o pesquisador adentra o universo singular da formação do sujeito, no que tange ao processo de aprendizagem, ao considerá-lo como um indivíduo singular, inscrito na história e relacionado com o mundo.

[...] Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa lugar (inclusive social) e onde será necessário exercer uma atividade. (CHARLOT, 2000, p.53)

Charlot assume e direciona seus estudos por meio de um delineamento, também antropológico, visando compreender o homem em sua totalidade (física, social e cultural), ao considerar a sua origem, seu comportamento, seus hábitos, seus costumes e suas crenças. Portanto, para Charlot (2000, p. 59), “[...] nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á [sic] submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode ‘tornar-se’ apropriando-se do mundo”.

O processo de humanização do homem se configura, então, em ponto de partida e base de sustentabilidade para os estudos de Charlot, na tentativa de compreender o processo de aprendizagem dos sujeitos. O autor (2000)

compreende esse momento como um triplo processo: de “hominização” (ao tornar-se homem), de singularização (ao tornar-se um exemplar único de homem) e de socialização (ao tornar-se membro de uma comunidade partilhando seus valores e ocupando lugar nela).

Desse ponto de vista, a interação do homem com o mundo requer um movimento relacional entre este (o sujeito), o objeto de desejo do sujeito (o saber) e o meio de inserção deles (o mundo). Assim, “[...] a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo” (CHARLOT, 2000, p. 78).

Na abordagem de Charlot, o desejo do sujeito em aprender um determinado saber apoia-se em bases teóricas da psicanálise e da sociologia. O autor utiliza dessas bases para distanciar-se de um olhar biologizante, ao recusar-se a separar o sujeito como constituinte de desejo e resultante de uma construção relacional social (CHARLOT, 2001).

[...] Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo; a educação é impossível, se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se. Toda educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo sempre é “desejo de”; a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis. (CHARLOT, 2000, p. 54)

Do ponto de vista da psicanálise, o pesquisador considera como fio condutor do processo de aprendizagem o desejo do homem em aprender determinado objeto do saber, por exemplo. Tal fato advém do momento em que o sujeito experimentou o prazer de aprender e saber. Todavia, esse desejo também pode assumir outras formas, ao se caracterizar como o desejo do outro, o desejo do mundo e o desejo de si próprio (CHARLOT, 2000).

Entretanto, para o autor, o sentido estrito da interação entre o sujeito e a relação com o saber não dá conta de sua complexidade, na medida em que se deve evidenciar que a “A relação com o saber é o próprio sujeito, na medida

em que deve se aprender, apropriar-se do mundo, construir-se. O sujeito é relação com o saber” (2000, p. 81).

O ponto de vista sociológico interage e contribui para o desenvolvimento dessa abordagem, ao implicar uma definição social e relacional do sujeito. O desejo em aprender um determinado saber assume contornos relacionais de plena atividade por parte do sujeito, ou seja, de forma móvel, e não apenas como um conjunto de posições. A interação do sujeito em relação ao saber se amplia à medida que são consideradas as relações do sujeito com ele mesmo, com o outro e com o mundo. Tal fato é evidenciado por Charlot (2000, p. 73) nas linhas a seguir:

Não há uma relação com o saber senão a de um sujeito. Não há sujeito senão em um mundo e em uma relação com o outro. Mas não há mundo e outro senão já presentes, sob formas que preexistem. A relação como saber não deixa de ser uma relação social, embora sendo de um sujeito.

Desse modo, questiona-se uma relação identitária de sujeito: a relação com os outros e consigo próprio. Quem é o sujeito do ponto de vista dele e dos outros? O sujeito se considera capaz ou incapaz de aprender? A consideração do “eu” se torna um elemento central no processo de aprendizagem do sujeito, comportando-se como uma dimensão relacional.

A didática, ao considerar essa forma de relação com o saber, amplia o seu horizonte à medida que se distancia de uma visão biológica e analítica relacionada ao *eu epistêmico*, caracterizado como um sujeito do conhecimento racional, como indivíduo já constituído e à espera de conhecimentos didáticos que lhe permitirão nutrir-se deles. Para o autor, a didática indaga-se e apoia-se em um *eu empírico*, portador de experiências, envolvido em relações sociais e institucionais.

De forma epistêmica, Charlot (2000) considera que aprender pode estar relacionado a um determinado objeto, estando o saber encarnado em objetos empíricos, abrigados em locais, e possuído por pessoas. O aprender, nesse caso, está vinculado à atividade de apropriação de um saber, a qual o sujeito não domina. Entretanto, ele diferencia o saber em três formas de relação



epistêmica ou figuras do aprender: objetivação-denominação (saber-objeto), imbricação do eu (saber-domínio) e distanciamento-regulação (saber-relacional).

A objetivação-denominação constitui uma apropriação de um saber virtual, encarnado em objetos empíricos, abrigado em locais e/ou possuído por pessoas. O saber aparece como existente em si mesmo, situando-se em um produto, apropriando-se, assim, de conteúdos intelectuais. Tal atividade denomina-se o saber em saber-objeto.

O aprender também pode estar interligado ao domínio ou à capacitação de uma atividade, ao utilizar determinado objeto. A relação que o indivíduo estabelece com essa figura do aprender estaria vinculada ao domínio, e não mais à posse de uma determinada atividade. O domínio estaria encarnado e inscrito no corpo, em um processo de imbricação do *eu* e de engajamento com o mundo – um sujeito de ação e de percepção entre o *eu* e o mundo. Nesse sentido, esse aprender pode ser configurado como imbricação do *eu*, ao se caracterizar como um saber-domínio.

Por fim, o aprender pode estar vinculado ao saber relacional em um processo de distanciamento-regulação. De acordo com o autor, a apropriação desse saber se deve de forma intersubjetiva, por meio de um desenvolvimento pessoal e de caráter construtivo de uma maneira reflexiva da imagem de si mesmo. Torna-se evidente, nesse processo, o sujeito afetivo, relacional, detentor de sentimentos e emoções. Charlot (2000, p. 70) traduz, de forma sucinta, esse processo de aprendizagem: “[...] Aprender é tornar-se capaz de regular essa relação e encontrar distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo; e isso em situação”.

Podemos considerar que, para o autor, ocorre uma relação de duas vias entre o sujeito e o saber (objeto). O indivíduo, ao se relacionar com o saber, interage com os sentidos atribuídos ao objeto e traz formas e sentidos a essa relação, ao consumi-lo<sup>12</sup>.

Sob o respaldo de Charlot (2000, p. 80), “[...] a relação com o saber é um conjunto de relações e, não, uma acumulação de conteúdos psíquicos [...]”. J. Schlanger, citado por Charlot (2000, p. 61), contribui com esse entendimento

---

<sup>12</sup> O sentido de consumo assume contornos de Certeau (1994), ao caracterizá-lo como as formas e os sentidos atribuídos pelo sujeito a um determinado elemento.

ao afirmar que “não pode haver saber fora da situação cognitiva, não pode haver saber em si. [...] Não há saber em si, o saber é uma relação. Essa relação, acrescentarei eu, é uma forma de relação com o saber”.

As figuras do aprender – objetivação-denominação (saber-objeto), imbricação do eu (saber-domínio) e distanciamento-regulação (saber-relacional) – não adquirem um sentido desagregado, pois o processo de relação entre esses saberes é o fio condutor da relação epistêmica do sujeito. Diante disso, o autor condena a classificação dos saberes e o isolamento desses, já que:

[...] O saber não existe senão sob formas específicas. O erro, no entanto, consiste em acreditar-se que essas são as formas específicas de um objeto natural que se chamaria “saber”, do qual poder-se-iam definir espécies e variedades, quando, na verdade, são formas específicas de relação com o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 62).

Nota-se que as formas específicas de relação com o mundo são os sentidos atribuídos pelo sujeito ao saber, ou seja, é o uso que fazemos dele em uma relação prática com o mundo. Respaldados por Certeau (1994), podemos dizer que são os usos e as maneiras de fazer e de dizer, de modo relacional ao objeto em questão, que produzem saber.

Nesse processo de apropriação das figuras do aprender, destaca-se a relação subjetiva e dialética entre sentido e aprendizagem, pois cada indivíduo, ao apropriar-se desses saberes, relaciona-os de diferentes formas, não os consumindo da mesma maneira nem perpassando pelos mesmos processos. Assim:

[...] Em cada uma das três figuras do aprender, [...], há uma atividade, mesmo que seja de natureza diferente (constituição de um universo de saberes-objetos, ação no mundo, regulação da relação com outros e consigo). Em cada uma dessas figuras, em cada um desses processos, há um sujeito, portanto, uma forma de consciência, o que impede a redução da aprendizagem a algo ‘concreto’. [...] O indivíduo controla suas ações ou suas relações, está mergulhado na situação, mas não se dissolve nela, ele tem consciência do que está acontecendo, do que está fazendo, do que está vivendo; [...] (CHARLOT, 2000, p. 71).

Compreender a relação com o saber é vinculá-lo a um movimento de interioridade e exterioridade do sujeito em relação ao mundo, ou seja, é uma

ação que se origina fora do sujeito e que só encontra sentido em um movimento interior do sujeito em suas práticas de apropriação e produção de sentidos. É nessa perspectiva que vemos, por exemplo, as aproximações dos estudos de Charlot, como os de Certeau e Bondía Larrosa. Nos tópicos seguintes, abordamos especificamente o sentido dado ao saber da experiência por Bondía Larrosa.

### **2.2.2 Jorge Bondía Larrosa e o Saber da experiência**

A educação é proposta pelo espanhol Jorge Bondía Larrosa como possibilidade existencial e estética ao pensá-la com base na experiência e no sentido atribuído a esse por parte do sujeito. O sujeito e o processo de aprendizagem tornam-se elementos dialéticos e correlacionados aos sentidos atribuídos por esses durante as experiências vivenciadas (BONDÍA LARROSA, 2002).

Bondía Larrosa se debruça sobre os saberes provenientes da relação do sujeito com a experiência e estabelece diferentes formas interpretativas de compreendê-la. De acordo com o autor, a experiência pode ser compreendida como aquilo que nos acontece, fica e nos marca durante a vida. Do contrário, o que se passa não nos oferece ferramentas significativas para a compreensão de mundo.

De forma epistêmica, Bondía Larrosa se fundamenta nas contribuições sociológicas de Walter Benjamin. O sociólogo alemão salienta a pluralidade de acontecimentos constituintes em um mundo contemporâneo. Porém, essa pluralidade de ofertas não grava marcas nos sujeitos e se configura como “pobrezas de experiências”. De modo geral, a experiência estaria cada vez mais rara (BONDÍA LARROSA, 2002).

Por meio disso, o autor busca compreender esse movimento de escassez de experiências significativas atribuindo, assim, alguns sentidos influenciáveis a uma concepção de passiva experiência. O primeiro sentido refere-se ao excesso de informações inseridas no mundo em que vivemos. A presença da informação não leva necessariamente o sujeito a apropriar-se de

forma concreta dos conhecimentos contidos. Pelo contrário, a informação não deixa lugar para a experiência. O conhecimento não se dá apenas pela informação e aprender não é apenas adquirir e processar informação. O excesso de opinião também contribui para a escassez da experiência, ao adotar o mundo moderno como palco principal. O sujeito moderno é um sujeito informado e de opinião, todavia a formulação de opiniões ampara-se nos meios de comunicação de massa. De acordo com o autor (2002, p. 23):

A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria nossa reação subjetiva ao objeto. Além disso, como reação subjetiva, é uma reação que nos tornou automática, quase reflexa: informados sobre qualquer coisa, opinamos.

A falta de tempo em consonância com a velocidade dos acontecimentos também se tornam elementos influenciadores para a escassez da experiência. Bondía Larrosa (2002, p. 23) ratifica que “[...] ao sujeito de estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, mas nada lhe acontece”.

O sujeito moderno está em vários lugares simultaneamente, assume diversos compromissos, porém transita por eles de forma mecânica e passageira. Como resultado, tal situação distancia-se de um momento de interrupção para reflexão.

Outro ponto contribuinte para a escassez da experiência também estaria relacionado ao homem moderno. O excesso de trabalho seria um dos fatores que contribuem para que o sujeito esteja sempre em atividade, mobilizado e distante de uma realidade significativa. Os momentos não são percebidos nem analisados como deveriam ser.

Do ponto de vista da aprendizagem no ambiente escolar, a dinamicidade, alertada pelo autor, no processo de aprendizagem por meio da pluralidade de experiências passivas na realidade dos sujeitos também pode ser percebida nesses espaços. Nota-se, na organização dos currículos, uma gama de conteúdos a serem desenvolvidos no decorrer do ano, que, porventura, podem ser vivenciados pelos alunos, porém de forma passiva.

Para que a experiência nos toque, é necessário, segundo o autor, um gesto de interrupção na tentativa de aguçar os sentidos e as percepções dos sujeitos:

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demonstrar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA LARROSA, 2002, p. 24).

O autor se apropria das considerações do filósofo alemão Martin Heidegger<sup>13</sup> e sua definição de experiência, ao considerá-la como algo a alcançar que nos apodere e nos transforme. A experiência deve incitar a capacidade de formação e transformação do indivíduo.

O saber da experiência, portanto, é um saber que se distingue dos outros: do saber científico, do saber da informação, da técnica e do trabalho. O saber da experiência é aquele que estabelece relação entre o conhecimento e a vida humana. É um saber encarnado, particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal.

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (BONDÍA LARROSA, 2002, p. 27).

O autor diferencia o saber da experiência dos demais conhecimentos e traz elementos que consideram o sujeito como ator no processo de apropriação desse saber, ao dar sentido à forma de estar no mundo.

A centralidade do sujeito no processo de aprendizagem também pode ser percebida nos estudos de Larrosa Bondía (2002). O autor sinaliza a importância dos sentidos atribuídos, por parte dos sujeitos, às experiências

---

<sup>13</sup> Em pesquisas mais recentes, Heidegger afasta-se da fenomenologia, ao buscar compreender o sentido mais profundo da existência humana, o significado da metafísica e as suas influências para o pensamento ocidental (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001).

vivenciadas para que, de fato, elas façam sentido. Para tanto, o sujeito necessita estar mergulhado em suas ações, de forma aberta, receptiva e passiva. Entretanto, o sentido do termo “passivo” em Larrosa Bondía remonta a outro significado e se aproxima das características relacionais e de singularidade dos sentidos de Charlot (2000, p. 27), ao afirmar que esse é um saber encarnado, que não se separa do indivíduo concreto que o encarna e não se configura fora de nós, pois “[...] somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo”. Esse saber engloba sua relação com a existência, com a vida singular e concreta.

### 2.3 O ENSINO EM VALORES POR MEIO DO ESPORTE E A EDUCAÇÃO OLÍMPICA: APRESENTAÇÃO DAS ABORDAGENS DIDÁTICAS

As teorias e as vertentes epistemológicas apresentadas até o momento demonstraram-nos um panorama da produção científica que se debruçou na tentativa de compreender o comportamento humano, de forma fenomenológica, e suas relações no âmbito do ensino e da aprendizagem.

Objetivamos nesta seção apresentar as produções acadêmicas que possuem como intuito sistematizar um ensino em valores por meio de abordagens didáticas. Nessa perspectiva, nota-se que tais produções acadêmicas se vinculam ao ensino do esporte como ferramenta funcional para um desenvolvimento moral.

A funcionalidade para uma formação moral do sujeito de forma alusiva ao esporte pode assumir tais formas, pois este é considerado, nessa perspectiva, como uma metalinguagem axiológica. Segundo Da Costa (2009, p. 22), desde a antiguidade grega o esporte, em sentido amplo, tem sido considerado como uma metalinguagem, “[...] desde que não se refira somente à transmissão oral de significados, mas também de representações corporais visando à construção de crenças coletivas de duração média ou longa”.

Esse caráter formativo da prática esportiva pode adotar polaridades que permeiam os valores do/no esporte. Os sentidos atribuídos à prática esportiva podem ser considerados como elementos de caráter positivo ou negativo.

Por um lado, entende-se que a prática esportiva pode promover situações positivas para um amadurecimento moral. Neste caso, a prática esportiva, por exemplo, pode ser considerada como uma proposta de desenvolvimento moral que, por meio da autossuperação e do espírito de equipe, promova uma formação moral positiva.

De forma contraditória, o princípio do rendimento, a busca pela excelência e a competição, por exemplo, podem ser considerados como negativos para o convívio em sociedade. Esse ponto de vista pode estar associado à agressividade e à busca pela vitória a qualquer preço mediante situações de jogo que se distanciam de um jogo limpo.

Para Carr (2002), a persistência desse paradoxo conceitual tanto no campo acadêmico quanto no âmbito do senso comum indica a necessidade de debate continuado. Em face desse impasse, o autor desloca a atenção desse paradoxo para a observação da intervenção pedagógica do professor.

Por esse prisma, a figura do professor ganha destaque por meio da intencionalidade das suas ações durante a sua intervenção pedagógica no que tange ao ensino da prática esportiva, podendo o ensino em valores ser direcionado por meio de uma prática pedagógica sistematizada (CARR, 2002).

Apesar de Carr (2002) sinalizar a importância de uma intencionalidade pedagógica planejada, o autor não apresenta alternativas metodológicas empíricas capazes de concretizar a sua forma de pensar.

Sob um olhar metodológico, Knijnik e Tavares (2012) chamam a atenção para a sistematização de propostas de educação em valores por meio do esporte, tendo como referência a educação olímpica (educação em valores por meio do esporte, tendo como referência os valores, tradições, rituais, símbolos e histórias do Movimento Olímpico). A análise desses autores sobre o Projeto Segundo Tempo como um programa de educação olímpica indicou que metodologicamente, ou seja, didaticamente tal projeto pedagógico assume um caráter exortativo e o incidental.

O modo exortativo está relacionado ao ensino de condutas, comportamentos e a um modo de agir favorável para a boa convivência entre os sujeitos por meio do discurso, sem, no entanto, desenvolver situações práticas. O sentido incidental, por sua vez, estaria relacionado a fatos ou acontecimentos ocasionados durante a aula, que são aproveitados pelo professor para uma breve reflexão. A simples situação ocorrida é a responsável em alavancar uma discussão, por parte do professor, acerca do tema abordado (KNIJNIK; TAVARES, 2012).

Os autores destacam ainda a importância de um planejamento de ensino em valores que perpassem por caminhos metodológicos que permeiem a especificidade da Educação Física escolar, as experiências vivenciadas, aproximando-se, desse modo, do saber da experiência de Larrosa Bondía (2002).

Em busca de referências didáticas de ensino em valores no processo do ensino-aprendizagem, encontramos produções acadêmicas que visam, em seus estudos, a uma elaboração sistematizada do ensino em valores por meio do esporte: Sanmartín (1995) e Naul (2008).

Sanmartín (1995) evidencia em seus estudos propostas para o ensino em valores, por meio do esporte, de caráter organizacional e estrutural. O autor destaca a proposta pedagógica de Thomas Wandzilak que propõe um ensino em valores por meio da atividade física e do esporte que destaca a atuação do professor e do treinador como modelo de referência para seus alunos, atribuindo importância às relações estabelecidas entre os sujeitos atuantes da prática esportiva. Além disso, Wandzilak fundamenta-se nos estudos de desenvolvimento moral de Kohlberg, que, por sua vez, apoia-se nas afirmações de Piaget.

O autor propõe cinco etapas para a elaboração de uma proposta adequada para o ensino em valores. A primeira etapa consiste em identificar e definir os valores que se pretende desenvolver em seus alunos, pois a complexidade e diversidade de valores poderiam comprometer o processo de ensino-aprendizagem; a segunda se configura em estabelecer um currículo ou plano de ensino que sistematize os objetivos que se pretende serem alcançados e as atividades mais apropriadas para conseguir essas finalidades;



a terceira consiste em realizar uma escala de objetivos e metas de atitudes morais de forma que se intensifique ao longo do desenvolvimento do projeto; a quarta apresenta-se como o modo avaliativo dessa proposta por meio de inventários e técnicas de observação; e, por fim, a quinta e última etapa consiste na revisitação dos dados coletados na tentativa de compreender todos os componentes do processo (SANMARTÍN, 1995).

Com base na explanação do modelo de proposta educacional de Thomas Wandzilak, Sanmartín (1995) propõe um modelo de proposta educacional nomeado como *Modelo ecológico para el desarrollo de valores sociales y personales en la actividad física y el deporte*, na tentativa de preencher as lacunas encontradas nos estudos de Wandzilak.

O modelo de Sanmartín propõe as seguintes etapas: (1) Análise e diagnóstico do problema em que se pretende intervir; (2) Planificação e desenvolvimento do programa de intervenção; (3) Intervenção; e (4) Avaliação da intervenção (SANMARTÍN, 1995).

De modo geral, esse modelo ecológico visa a uma proposta que considere as diversas influências sociais que se fazem presentes no contexto dos indivíduos, como os valores políticos da educação, do esporte e dos meios de comunicação (SANMARTÍN, 1995).

De forma metodológica, no campo educacional, Sanmartín (1995) se apropria dos conceitos de Escámez e apresenta três métodos em ensino em valores: a clarificação de valores, a inculcação de valores e o raciocínio moral e o desenvolvimento do conhecimento moral.

A clarificação de valores se configura como o procedimento que capacita as pessoas a decidir o que estimam da vida mediante os próprios sistemas de valores, configurando-se, assim, em um método indutivo. No desenvolvimento do projeto, o professor ou treinador se posicionariam de forma neutra, ao estimularem apenas a liberdade expressiva dos alunos (SANMARTÍN, 1995).

A inculcação de valores consiste em fundamentar o seu método na existência de valores universais que seriam fundamentais para a construção moral dos indivíduos. Tais valores universais são o afeto, a autoestima, o bem-estar, entre outros. De forma prática, esse método parte de reforços positivos e

negativos, obtendo como atividades as discussões abertas e os processos de tomadas de decisões (SANMARTÍN, 1995).

Por fim, o método da razão moral e desenvolvimento de conhecimento moral se pauta nas discussões de dilemas morais com o intuito de proporcionar um conflito sociocognitivo no aluno, obrigando-o a reestabelecer um equilíbrio superior de juízo moral (SANMARTÍN, 1995).

Outra contribuição relevante para a construção de referência de análise de iniciativas de educação em valores de maneira sistematizada é apresentada por Roland Naul (2008).

Tomando por base as iniciativas de educação olímpica, Naul (2008) faz um delineamento de quatro abordagens didáticas que permeiam a prática pedagógica de uma educação olímpica: *a abordagem orientada ao conhecimento, a abordagem orientada à experiência, a abordagem orientada ao esforço e a abordagem orientada ao mundo da vida.*

O termo educação olímpica surgiu na década de 1970, por iniciativa de Norbert Müller no âmbito do esporte educacional (MÜLLER, 2004). Esta, por sua vez, pode ser compreendida como “um conjunto de propostas educacionais por meio do esporte tendo como referência o Movimento Olímpico, seus valores declarados, seus símbolos, sua história, seus heróis e suas tradições” (TAVARES, 2008, p. 344).

Desse modo, a educação olímpica assume o discurso do idealizador dos Jogos Olímpicos da modernidade, Pierre de Coubertin, que vislumbrava o esporte como elemento promotor de formação holística, ao integrar um desenvolvimento físico, intelectual e moral.

Iniciamos a apresentação com a *Abordagem orientada ao conhecimento*. Essa abordagem é o método pedagógico de educação olímpica mais utilizado no mundo e caracteriza-se pelo conhecimento cultural dos Jogos Olímpicos como a difusão de informações de seus países sede, suas datas, fatos ocorridos, seus símbolos, entre outros. Os livros, folhetos e material didático são utilizados como ferramentas pedagógicas para o ensino dessa abordagem (NAUL, 2008).

A *abordagem orientada à experiência*, também apoiada por Müller, concretiza-se como a segunda abordagem apresentada. A ideia principal é

proporcionar experiências que remetam à competição olímpica visando à compreensão de valores olímpicos, como o respeito mútuo, a honestidade e a justiça.

Um exemplo típico dessa abordagem são os jogos e competições escolares, especialmente aqueles que reproduzem as cerimônias olímpicas, emulando seus valores.

A *abordagem orientada ao esforço* tem como base as proposições do pedagogo alemão Rolf Geßmann e apresenta o conceito pedagógico da que orienta o processo de aprendizagem por meio da competição esportiva, obtendo como base o desenvolvimento de princípios, como a equidade – por proporcionar situações em jogo que remetam à ajuda, ao apoio e à consideração pelo adversário – e o respeito mútuo – por reconhecer o esforço do outro competidor (NAUL, 2008).

De acordo com Binder (2012), nessa abordagem a prática esportiva se configura como uma plataforma para o desenvolvimento holístico. Essa visão holística demonstra a sua vinculação aos princípios olímpicos que difundem a alegria pelo esforço físico em diálogo entre o corpo e a mente, como elemento característico da prática esportiva, podendo ser percebido nas intencionalidades pedagógicas difundidas por Pierre de Coubertin. Segundo Rubio (2007, p. 8), “Coubertin acreditava que o esporte era uma importante forma de educação para a juventude e sua preocupação era valorizar a competição leal e sadia, a saúde e a atividade física”.

A quarta e última abordagem apresenta-se como *abordagem orientada para o mundo da vida*, sendo esta formulada por Deanna Binder. A autora interligava os princípios olímpicos e as experiências esportivas aos aspectos das dimensões da vida cotidiana.

Os ideais olímpicos são idealizados como uma motivação para as aprendizagens de outros aspectos da vida por meio da participação ativa no esporte (BINDER, 2012). De outro modo, as situações vivenciadas na prática esportiva são transportadas para situações ocorridas no cotidiano, de forma que proporcionem um elo empírico entre os sentidos atribuídos ao mundo esportivo e ao mundo da vida.

De modo geral, nota-se que a prática esportiva se funde como elo comum entre as abordagens encontradas durante o mapeamento bibliográfico, já que ambas se fundamentam no esporte como elemento funcional para o desenvolvimento moral. Nelas, o esporte deixa-se de assumir como um conteúdo neutro para assumir contorno de sentidos extrínsecos (CARR, 2002) positivos desde uma intencionalidade pedagógica sistematizada.

O esporte aparece como fio condutor potencializador para o ensino em valores, tanto na área escolar quanto na extraescolar (SANMARTÍN, 1995). Tal fato pode estar atrelado, de acordo com Sanmartín (1995), pois o esporte pode propiciar situações de conflitos morais capazes de proporcionar o desenvolvimento do caráter moral dos sujeitos que o praticam.

Ao analisar as abordagens didáticas de ensino em valores por meio do esporte, adentrando também o âmbito da educação olímpica, as tentativas de sistematizações de um planejamento de ensino em valores se fazem presentes nos estudos de Sanmartín (1995) e Naul (2008).

Entretanto, em Sanmartín (1995), o método do ensino em valores pautado na clarificação de valores contradiz à importância de sistematizações pedagógicas alertadas por Knijnik e Tavares (2012), pois o ensino em valores assume contornos indutivos e, do ponto de vista dos conceitos de Knijnik e Tavares (2012), também incidentais.

Analisando as propostas didáticas apresentadas por Sanmartín (1995), podemos considerar que, apesar do avanço na tentativa de sistematizar um ensino em valores, no *Modelo ecológico para el desarrollo de valores sociales y personales en la actividad física y el deporte*, os métodos de inculcação de valores, de raciocínio moral e desenvolvimento do conhecimento moral assumem características de um ensino em valores de modo exortativo (KNIJNIK; TAVARES, 2012), ao proporem um recorte de valores a ser abordado, como o afeto, a autoestima, o bem-estar, partindo de atividades relacionadas ao campo da oralidade, como as discussões abertas e os processos de tomadas de decisões.

As limitações das abordagens vistas em Sanmartín (1995), detectadas por este estudo, demonstram a complexidade que tangenciam os estudos

recorrentes à sistematização do ensino em valores por meio do esporte. Em Naul (2008), algumas limitações também se fizeram presentes.

Na *abordagem orientada ao conhecimento*, de Naul (2008), também percebemos os contornos de um ensino exortativo (KNIJNIK; TAVARES, 2012), ao remeter as suas atividades ao caráter informativo dos Jogos Olímpicos, como o conhecimento de seus países sede, suas datas, fatos ocorridos e seus símbolos, por meio de livros, folhetos e material didático.

Todavia, não há a preocupação em um ensino em valores que contribua para o desenvolvimento moral dos alunos. Parece-nos evidente que, apenas por meio dessas informações, o programa acredita que seus alunos sejam capazes de compreender e tornar, como padrão de comportamento, os sentidos atribuídos à formação dos sujeitos propostas pelo Movimento Olímpico. Porém, tal hipótese é refutada, pois, conforme vimos, a relação com o saber necessita estar em constante diálogo com o *eu*, com o outro e com o mundo por meio de experiências que façam sentido para o sujeito (CHARLOT, 2000, 2001; LARROSA BONDÍA, 2002; KNIJNIK; TAVARES, 2012).

Isto posto, o método de inculcação de valores, de Sanmartín (1995), e a *abordagem orientada ao conhecimento*, de Naul (2008), desconsideram os sentidos atribuídos dos alunos produzidos na atividade, no momento em que se prioriza um ensino exortativo (KNIJNIK; TAVARES, 2012), assumindo, assim, o sujeito como elemento passivo do processo de aprendizagem, ou sob o respaldo de Charlot (2001) como *eu epistêmico*.

Tais indícios (GINZBURG, 1989) se distanciam de uma relação articuladora entre o saber, o sujeito aprendiz e o contexto em que este está inserido. Além disso, os métodos não dialogam com as demais figuras do aprender, como a imbricação do *eu* (saber-domínio) e a distanciação-regulação (saber-relacional), evidenciados nos estudos de Charlot (2000, 2001).

O destaque para uma aprendizagem significativa por meio de experiências que façam sentido para o processo de aprendizagem (LARROSA BONDÍA, (2002); KNIJNIK; TAVARES, (2012) também não apresenta formas em tais métodos expostos. Tal argumento também se enquadra na *abordagem orientada à experiência*, de Roland Naul (2008), que, apesar de sua nomenclatura, não traz elementos que fundamentem experiências significativas

sistematizadas para os alunos, ao propor atividades, tais como os acampamentos juvenis, os festivais competitivos, desconsiderando, assim, uma sistematização pedagógica, alertada por Knijnik e Tavares (2012).

Por outro lado, a *abordagem orientada ao esforço* e a *abordagem orientada ao mundo da vida*, de Roland Naul (2008), se destacam como programas pedagógicos que se aproximam de algumas características de um ensino em valores que contemplem as diversas dimensões do sujeito e do processo de aprendizagem.

Nessas duas abordagens, a prática esportiva do esforço físico é combinada a atitudes que perpassam por valores sociais e individuais relacionados ao campo da ética, da honestidade, da justiça e do respeito. A formação holística, vista nos estudos fenomenológicos, faz-se presente, ao assumir o sujeito de forma ampla e inserido em um contexto cultural. Todavia, a *abordagem orientada ao mundo da vida* avança para o campo empírico, ao dialogar-se com as dimensões da vida cotidiana, configurando-se, assim, como saberes da experiência de modos significativos (LARROSA BONDÍA, (2002); KNIJNIK; TAVARES, 2012).

De forma epistemológica, notamos que a teoria do desenvolvimento moral se faz presente como base teórica nas abordagens didáticas, tanto por meio da atividade física e do esporte (SANMARTÍN, 1995) quanto nos programas de educação olímpica desenvolvidos pelo mundo.

Na proposta pedagógica de Thomas Wandzilak e no *Modelo ecológico para el desarrollo de valores sociales y personales en la actividad física y el deporte* (SANMARTÍN, 1995), a teoria de desenvolvimento moral, argumentada nos estudos de Kohlberg, é uma referência para elaborar tais propostas. Segundo Sanmartín (1995, p. 203), essas propostas de ensino “[...] ha recibido mayor apoyo el modelo que se propone desde la teoría del desarrollo moral expuestos por Piaget (1954, 1965), Kohlberg (1969) y Haan (1983), principalmente”. De acordo com esse princípio, a racionalidade relacionada às tomadas de decisões é condicionada ao desenvolvimento biológico do indivíduo com base em um desenvolvimento da maturação, podendo avançar mediante determinados estímulos do meio.

Do mesmo modo, um estudo elaborado por Deanna Binder (2012) que se debruça em programas de educação olímpica apresentou apontamentos que sinalizam uma limitação epistemológica, ao detectar como fonte epistemológica a Teoria de desenvolvimento moral. De acordo com a autora, esse ponto de vista se caracteriza de forma restrita de moralidade que segue as tradições platônicas e kantianas, ao fundamentar-se no desenvolvimento cognitivo da Psicologia do Desenvolvimento. (BINDER, 2012)

A crítica à Teoria de desenvolvimento moral, de Piaget, é fundamentada por Binder (2012), pois apresenta indícios (GINZBURG, 1989) de uma visão analítica do desenvolvimento da moralidade, ao desconsiderar as relações do sujeito com o ambiente cultural, priorizando, assim, o desenvolvimento biológico. Tal concepção se aproxima de um olhar behaviorista, que assume como objeto de pesquisa o *eu empírico* de Charlot (2000).

Por fim, os efeitos morais no esporte, direcionados a um sentido positivo ou negativo, perpassam pelas ações pedagógicas do professor, de contestabilidade, e não de neutralidade, com o intuito de conduzir e promover um recorte valorativo harmonioso de crenças, valores e atitudes nas aulas de Educação Física (CARR, 2002).

Distanciar de um sentido neutro do esporte e apostar em um direcionamento pedagógico sistematizado para um ensino em valores evidencia a subjetividade dos sujeitos (aluno e professor) e o consumo que estes fazem com base no que se é aprendido e ensinado.

O mapeamento das produções acadêmicas que permeiam o âmbito epistemológico e didático do ensino em valores nos proporcionará um panorama dessa área, servindo-nos como bases teóricas para a compreensão do nosso objeto de estudo.

Embora tenham sido encontradas bases didáticas que tematizam propostas pedagógicas sistematizadas, as práticas pedagógicas ou as maneiras de fazer (CERTEAU, 1994) não apresentaram contornos suficientes nesses estudos.

Diante disso, propomos, nesta pesquisa, debruçar-nos sobre o lugar onde os sentidos e significados de um ensino em valores são produzidos, as práticas pedagógicas, dialogando com as produções acadêmicas do campo do

ensino em valores produzidas até o momento e sinalizando também novas alternativas pedagógicas.



## CAPÍTULO 3

### **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O ENSINO EM VALORES EM DIVERSOS CONTEÚDOS**

#### 3.1 INTRODUÇÃO

Sob um olhar generalista, podemos compreender o termo “valor” como “[...] uma crença coletiva consensual de duração estável que influencia sentido e significado das relações sociais e culturais” (DaCOSTA, 1989, p. 13). O indivíduo, ao abarcar esse emaranhado de valores adquiridos nas interações sociais e culturais, hierarquiza-os e assimila-os em um processo de julgamento e internalização (ENRICONE, 1992).

Segundo Sanmartín (1995), os valores supõem uma concepção do desejável, do preferível ante o oposto, os quais são apreendidos durante o processo de socialização. Sendo assim, podemos apostar na existência de três grandes contextos que envolvem as crianças e os jovens: o sociocultural, o familiar e o escolar. Dentro deste último, é possível identificar um campo específico de influências na medida em que este se torna um território híbrido, multicultural e construtivo para a formação do sujeito.

Ao partimos deste pressuposto, podemos considerar que as aulas de Educação Física escolar, também, podem se configurar como um ambiente entrelaçado por diferentes sujeitos e potencializador para o ensino em valores por apresentar elementos que perpassem as dimensões de uma aprendizagem holística ao abordar as características físicas, motoras e afetivas.

De acordo com Schneider e Bueno (2005), nas aulas de Educação Física escolar, podemos identificar uma predileção ao saber domínio (por meio da capacitação de uma atividade) e ao saber relacional (vinculado a questões afetivas e relacionais). Segundo os autores, “[...] os saberes tematizados pela Educação Física são, em sua maioria, saberes que se projetam por meio do domínio de uma atividade, no caso as atividades que demandam controle e uso do corpo e dos movimentos” (SCHNEIDER E BUENO, 2005, p. 39).

Ainda segundo esses autores, as figuras do aprender propostas por Charlot (2000), apontam a singularidade curricular da Educação Física escolar,

pois não lida como as outras disciplinas com o suporte escrito (utilizando ou produzindo no processo de escolarização saberes-objetos). A sistematização do conhecimento então se realiza tanto pelo domínio de uma atividade, como pelo domínio dos dispositivos objetivados em situações relacionais (SCHNEIDER; BUENO, 2005, p. 42).

Nesse sentido, constata-se que a aprendizagem, nas aulas de Educação Física, está vinculada a outro tipo de saber, um saber empírico e concreto para a construção do indivíduo. Por outro lado, distancia-se das demais disciplinas por estas apresentarem uma predileção ao saber-objeto. Conforme afirmam Santos e Maximiano (2013), a criança aprende quando se expressa corporalmente através de uma relação cultural, afetiva e social, enaltecendo, assim, as experiências vivenciadas.

Dessa maneira, as aulas de Educação Física tornam-se um lugar enriquecedor para a formação dos sujeitos e, conseqüentemente, para a educação em valores.

No campo das pesquisas acadêmicas ligadas ao ensino em valores, podemos encontrar evidências para uma predileção associadas ao conteúdo esporte como uma ferramenta funcional adequada para fomentar uma educação moral, relacionada ao afeto e atitudes de boa conduta<sup>14</sup>. Tal concepção pode ser encontrada nos estudos de Freire et al. (2010), Barroso e Darido (2009) e Deanna L. Binder (2012)<sup>15</sup>.

Portanto, no campo acadêmico, o conteúdo esporte é evidenciado como objeto de pesquisa para uma educação em valores por possuir indícios (GINZBURG, 1989) capazes de proporcionar o desenvolvimento moral dos sujeitos. Entretanto, para além do ensino em valores obtendo como conteúdo

---

<sup>14</sup> Através de um mapeamento bibliográfico realizado nos periódicos da Educação Física/UEM, Pensar a prática, Motriz, Movimento e Revista Brasileira de Ciências do Esporte, utilizamos as palavras-chave – “valores e esporte”, “valores educacionais”, “educação em valores” e “valores e educação olímpica” – com o objetivo de mapear o campo de ensino de valores. Utilizamos a palavra “esporte” como item na busca dos artigos, por acreditarmos que este também possui uma relevância na área do ensino em valores. Já no Portal de Periódicos Capes, utilizamos as palavras-chave – “values education” e “values and olympic education” – com o objetivo de ampliar o mapeamento para os artigos científicos de língua estrangeira.

<sup>15</sup> O artigo aborda o ensino de valores olímpicos por meio da prática esportiva, ou também conhecida como educação olímpica.

de ensino o esporte, cabe nos indagar: como os professores de Educação Física escolar trabalham pedagogicamente valores por meio de diversos conteúdos de ensino?

Este estudo objetiva apresentar possibilidades do trabalho com os valores em diferentes conteúdos de ensino (dança, jogos e brincadeiras) com base nas práticas pedagógicas de quatro professores de Educação Física.

### 3.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: CONHECENDO E COMPREENDENDO OS PROJETOS PEDAGÓGICOS

Os projetos pedagógicos vinculados à perspectiva que destacamos neste estudo foram os seguintes: “*Funk* na escola: a Educação Física como um espaço de resistência no ensino de novos conteúdos”, da professora Fernanda; “O *hip-hop* como possibilidade de ensino nas aulas de Educação Física”, da professora Beatriz; “Conteúdos adaptados: a relação comigo e com o outro”, do professor André; e, por fim, “Paz nas escolas: possibilidades de ensino na Educação Física a partir de temas transversais”, da professora Rosana.

Ao analisarmos os projetos pedagógicos e os delineamentos das práticas pedagógicas, aglomeramos os dados em quatro eixos de análise: (1) As práticas pedagógicas em consonância com a realidade; (2) Ensino em valores: as práticas pedagógicas e as maneiras de fazer; (3) O efeito dos elementos formativos nas práticas pedagógicas dos docentes; e, por fim, (4) Educação Física, valores e a formação moral dos sujeitos.

#### 3.2.1 As práticas pedagógicas em consonância com a realidade

Este eixo vincula as práticas pedagógicas dos professores analisados a situações empíricas vivenciadas na realidade da sociedade, da escola e/ou da Educação Física. Nesse sentido, ambas partem de inquietações geradas no meio em que os professores estavam inseridos.

Nos projetos pedagógicos dos professores, como fatores preponderantes para o ensino em valores, fatos e acontecimentos colaboraram para a problematização de temas relacionados ao cotidiano escolar. Tais apontamentos poderão ser notados nas narrativas, a seguir:

[...] eu tentei o esporte, a dança e um monte de coisas com meus alunos do quarto ano. É uma turma muito difícil, heterogênea, têm três alunos que são especiais, a turma é muito complicada em questão de comportamento e relacionamento. Então eu perguntei: 'O que vocês querem aprender? O que vocês querem na Educação Física? [...] 'Tia, vamos fazer *Hip-hop*, *Street-dance*, *Funk*, Dança de rua! 'Então vocês vão me ajudar e eu vou ajudar vocês!' (NARRATIVA BEATRIZ, 2012).

Eu percebia que nenhuma criança destratava cadeirante. Mas, se a criança tivesse outro tipo de deficiência, os alunos tinham certa rejeição. Nesses casos eu sempre buscava o diálogo, a conversa, pedindo a alguém que tinha uma experiência com esse público pra contar para a gente (NARRATIVA ANDRÉ, 2012).

[...] A gente vai para a sala de aula, e as crianças querem escutar *funk*! Eu pelo menos proibia. [...] Os alunos trouxeram aquelas músicas 'maravilhosas', e nós conversamos com eles o porquê de ser essas músicas, de ser essas letras: 'Isso é cultura também, isso não é cultura?'. [...] Então discutimos com eles por que não deveríamos escutar certas músicas (NARRATIVA FERNANDA, 2012).

Eu trabalhei a criança a ser crítica, ao ponto de perceber o que é posto na sociedade, o que é preconceito ou não. A pensar o porquê das pessoas serem preconceituosas em relação ao *Funk* (NARRATIVA FERNANDA, 2012).

Os projetos pedagógicos propuseram objetivos que amenizassem os momentos de conflitos percebidos pelos professores no cotidiano escolar. As atividades pedagógicas sistematizadas pelos professores evidenciavam o ensino em valores, como a socialização entre os alunos pelo *hip-hop*; o respeito ao próximo, pelos conteúdos Jogos e brincadeiras; e o respeito em relação à cultura *funk* por meio da desmitificação desse estilo musical.

Para fundamentarmos este eixo de análise, partimos do pressuposto de uma leitura positiva de Charlot (2000), pois acreditamos que os professores obtiveram uma visão positiva da realidade ao ativar mecanismos que buscassem transformar o contexto em que estes estavam inseridos. Ratificados por Charlot (2000, p. 30),

[...] a leitura positiva é antes de tudo uma postura epistemológica e metodológica. [...] É ler de outra maneira o que é lido como falta para leitura negativa. [...] Uma leitura positiva se pergunta “o que está acontecendo”, qual a atividade implementada pelo aluno, qual o sentido da situação para ele, qual o tipo de relações mantidas com os outros.

Nos projetos pedagógicos percebemos que os professores assumiram uma postura questionadora ante a realidade, na tentativa de compreender ‘o que estava acontecendo’ a partir de mecanismos que buscassem compreender os sentidos atribuídos pelos alunos a esta realidade.

No projeto da professora Beatriz, destaca-se a utilização do conteúdo dança, por meio do *hip-hop*, como uma ferramenta para amenizar alguns momentos que estavam fazendo parte do cotidiano da turma, como a difícil convivência e o desânimo de alguns discentes em relação à participação nas aulas de Educação Física. Tal fato pode ser percebido no trecho da narrativa a seguir: “[...] a turma é muito complicada em questão de comportamento e relacionamento. Então eu perguntei: ‘O que vocês querem aprender? O que vocês querem na Educação Física? [...]’ (NARRATIVA BEATRIZ, 2012).

Em um primeiro momento, por meio de um diagnóstico na turma, a professora optou por dar voz aos alunos com o intuito de buscar compreender quais seriam os saberes que fariam sentido à realidade dos alunos para, assim, buscar uma estratégia metodológica plausível para a efetuação da aprendizagem dos alunos.

Esta forma didática proposta pela professora evidencia o seu olhar para os desejos relacionados à aprendizagem do aluno ao assumi-lo como *eu empírico*, dotado de sentidos, conceitos estes respaldados por Charlot (2000). O conceito de *eu empírico* é constituído nos estudos de Charlot (2000) como o sujeito detentor de experiências, inserido em um mundo constituinte de relações sociais e institucionais, onde o saber é permeado pelo impulso do desejo.

No conteúdo Brincadeiras, o projeto pedagógico do professor André evidencia o processo de conscientização nas aulas de Educação Física, no que diz respeito a pessoas com necessidades especiais.

O professor percebeu que, na escola e, conseqüentemente, nas aulas de Educação Física, poucos alunos se relacionavam com as crianças com

necessidades especiais. O trecho da narrativa, seguir, nos auxilia para tal entendimento: “[...] se a criança tivesse outro tipo de deficiência, os alunos tinham certa rejeição” (NARRATIVA ANDRÉ, 2012).

Ao prosseguirmos a análise, o trecho da narrativa “[...] nesses casos eu sempre buscava o diálogo, a conversa, pedindo a alguém que tinha uma experiência com esse público pra contar para a gente” (NARRATIVA ANDRÉ, 2012), elucida o caminho seguido pelo professor na tentativa de amenizar as tensões geradas nesses momentos de desconfortos ocorridos em aula. Nestes casos, o professor recorria ao diálogo.

Nesse sentido, a opção pelo diálogo assume um caráter de ensino em valores de modo exortativo e também incidental, conforme as considerações de Knijnik e Tavares (2012), por ser trabalhado pelo professor André apenas em momentos ocasionais. De acordo com esses autores, o sentido exortativo assume o caráter da transmissão de valores por meio da oralidade, enquanto o incidental se pauta pelo ensino em valores apenas em momentos casuais ocorridos em aula. Sob o ponto de vista do método de Sanmartín (1995), podemos relacioná-lo ao método de “inculcação de valores”.

Essa escassez metodológica, notada e analisada por nós no trecho de sua narrativa, pode ter sido percebida por André, e tenha colaborado, assim, para que ele buscasse alternativas de atividades pedagógicas na tentativa de um ensino em valores admissível, a partir de uma leitura positiva da realidade.

No conteúdo Jogos e brincadeiras, o tema violência – na sociedade, na escola e nas aulas de Educação Física – foi problematizado no projeto pedagógico da professora Rosana, o qual veio a se materializar na medida em que ela percebeu que a escola estava passando por um período conturbado no que se refere à violência presente em seu cotidiano, incluindo, em alguns momentos, as aulas de Educação Física.

Em coparceria com a professora de séries iniciais e com o apoio da assistente social, Rosana desenvolveu tal projeto. Algumas problemáticas relacionadas à violência foram discutidas e vivenciadas em suas aulas. Ela destaca: “[...] Elaboramos um plano de ação pra tentar solucionar os problemas da escola, porque ela estava num momento conturbado na hora do recreio, e

na Educação Física estava um desrespeito muito grande, inclusive com xingamentos” (NARRATIVA ROSANA, 2012).

A narrativa remonta que as situações de violências verbais se expandiam para além das aulas de Educação Física, ao fazer parte também dos outros espaços escolares. A partir disso, a professora decidiu enfrentar este problema cotidiano ao buscar mecanismos que tematizassem o ensino em valores por meio de atividades sistematizadas.

O projeto pedagógico de Fernanda, por exemplo, com base no conteúdo ‘dança’, em parceria com o professor de Artes, propôs às crianças do 6.º ano do ensino fundamental conhecer a história do *funk* e a experimentar os movimentos deste, para possam refletir a sua inserção na sociedade.

Devido ao fato de muitos alunos conviverem com esse estilo de música em seu cotidiano, Fernanda decidiu trabalhar o conteúdo Dança, por meio do *funk*, aproximando-se da realidade dos alunos. O intuito principal era desmitificar o *funk* tão popular no entorno da escola e, até mesmo, quebrar o paradigma preconceituoso, por parte da própria escola, ao trabalhá-lo. O trecho da narrativa seguinte traz elementos que elucidam tal entendimento: “[...] Os alunos trouxeram aquelas músicas ‘maravilhosas’, e nós conversamos com eles o porquê de ser essas músicas, de ser essas letras: ‘Isso é cultura também, isso não é cultura?’” (NARRATIVA FERNANDA, 2012).

Apesar de o *funk* ser um estilo musical conhecido e difundido na comunidade em que a escola está inserida, ele, por sua vez, assumiu outras formas e sentidos no interior da escola e, conseqüentemente, nas aulas de Educação Física, ao receber um tratamento pedagógico com o intuito de alcançar os objetivos propostos pelo projeto pedagógico da professora Fernanda. Porém, a tensão entre o *funk* da comunidade e o *funk* da escola fez-se presente em alguns momentos, conforme a narrativa (auto)biográfica de Fernanda:

Inclusive hoje teve músicas que elas não me mostraram, porque eu falo que pode *funk*, mas não *funk* indecente, e falaram que era surpresa. Chegou hoje elas estavam de shortinho, uma blusa que elas colocaram o nome delas, e não entraram no colégio porque estavam de shortinho e falaram que eu deixei. No final elas trocaram a roupa e voltaram, mas só que eu fiquei chateada, porque não pode ser esse tipo de roupa no colégio. Eu vou orientando elas, e sai

coisas muito boas, ainda mais agora com internet (NARRATIVA FERNANDA, 2012).

Na narrativa (auto)biográfica, notamos que os sentidos atribuídos pelos discentes ao *funk* sofrem influências, em princípio, da realidade vivenciada pelos alunos, e essa tensão, entre os sentidos dos alunos e da escola, contribui para o hibridismo entre esses diferentes saberes. A escola e/ou a professora, então, assumem caminhos metodológicos, ao elaborarem as atividades de ensino, na tentativa de contribuir para um rompimento com essa tensão sem, no entanto, desconfigurar os saberes inerentes aos próprios sujeitos. Na figura a seguir, podemos notar tal movimento.

Figura 1 – Apresentação coreográfica do *funk*



Ao analisarmos a figura, podemos notar que a roupa que é normalmente característica desse estilo musical (*short*, saia ou vestido curto) e que, na maioria das vezes, é assumida por um sentido vulgarizado pela sociedade, se manteve, porém, o efeito vulgarizado foi minimizado com a utilização da meia calça. Desta forma, nota-se que o intuito da professora em orientar os sentidos atribuídos ao *funk* pelos discentes, foi-se reelaborado e se concretizou na apresentação coreográfica ao apresentar o *funk* da escola de forma ressignificada.

Outro momento de tensão se fez presente no projeto pedagógico da professora Fernanda, porém este esteve vinculado a fatores religiosos. A professora evidencia, em sua narrativa, a influência desta, no interior do ambiente escolar. Ela comenta:



A gente tem muito problema em colégio devido à religião. Eu acho um absurdo porque a escola tem que ser laica! A escola não pode, de jeito nenhum, ser influenciada por isso, só que isso também vai de alguns professores. Alguns professores, antes dos pais reclamarem, já estão influenciando os pais contra isso (NARRATIVA FERNANDA, 2012).

O caráter confessional, revelado nas narrativas, demonstra e reforça a extensão do âmbito formativo na formação moral desses sujeitos, pois a religião está inserida como um dos elementos formativos significativos das relações sociais e culturais. Nesse sentido, a escola encontra-se como um lugar central para o encontro desses distintos valores, configurando-se, assim, em um local híbrido.

Estudos de Charlot (2001, p. 79) mostram que os pais encontram segurança e proteção no território fechado, legitimado pelas instituições formativas como igreja e escola. Neste sentido, percebemos que a família e a religião se fundem como um dos principais pilares norteadores da formação dos sujeitos, pois estes possuem características tradicionais e estáveis. A escola, por sua vez, aparece como um lugar de diferença propício para entrelaçamento destas diferentes visões.

A discriminação por parte dos docentes constituintes dessa escola também proporcionou debates entre os professores. Nesses momentos de tensão, a professora Fernanda destacou a importância da problematização do *funk*, pois este é um elemento presente na realidade dos alunos. Ela diz:

Quando fui para a sala dos professores conversar sobre a apresentação, sobre o musical, o professor falou: 'Isso não é musical!', e eu falei: 'Não? É música sim! A gente tem que trabalhar com a realidade da criança, tem que ver o que a criança traz para nós, por que ele escuta isso. A mãe dele escuta isso o dia todo. Como ele vai aprender outra coisa?' (NARRATIVA FERNANDA, 2012)'.

A nosso ver, esse tensionamento entre os professores da escola em confronto com o projeto pedagógico da professora Fernanda se fez presente, pois as intenções valorativas e de atitudes morais dos professores, se sobrepuseram aos valores constituintes que deveriam assumir a instituição

escolar, ou seja, partindo do lugar de onde se produz os diferentes saberes sob um olhar laico.

De forma particular, as narrativas como “[...] A gente tem que trabalhar com a realidade da criança, tem que ver o que a criança traz para nós, por que ele escuta isso.”, oferecem indícios (GINZBURG, 1989) que remetem a um olhar fenomenológico no que tange o processo de ensino-aprendizagem. A professora vislumbra a criança como detentora de sentido e os seus saberes, como elementos contribuintes para o enriquecimento da aprendizagem. Já a narrativa “[...] a mãe dele escuta isso o dia todo” nos mostra a preocupação da professora em interrelacionar os saberes da escola com os saberes da família. Podemos interpretar que a professor, também, possui o desejo de que a desmistificação do *funk* transpasse os muros da escola e se aproxime da realidade familiar. Esta relação entre a aprendizagem dentro da escola e fora dela, assume os contornos de uma *abordagem orientada ao mundo da vida*, de Naul (2008), que se amplia para além dos muros da escola. Essa abordagem destaca-se ao dialogar com os aspectos da vida cotidiana, em um movimento de contextualização, fundamentado em uma aprendizagem significativa.

Nos dois trechos apresentados perpassam o âmbito de uma relação que perpassa pelo saber-relacional. Nesse sentido, o saber relacional, apresenta-se como uma relação intersubjetiva por meio de uma maneira reflexiva da imagem de si mesmo. Apropriação do saber leva em conta o caráter afetivo, relacional e sentimental, obtendo como referência, também, a relação com o outro e o mundo (CHARLOT, 2000).

A princípio, o *funk* sofreu influências de uma cultura dominante que o desconsiderou em alguns momentos pelos diversos atores da escola, podendo ser incluída, em um primeiro momento, a professora. Segundo Chartier (1995) tal fato se deve, pois existem relações de dominação que organizam o mundo social, englobando a cultura popular como parte emergencial, dependente e carente em relação à cultura dos dominantes.

O tensionamento entre os professores e os alunos pode ser analisado, também, a partir do ponto de vista da Teoria da deficiência de John Ogbu, apresentada por Charlot (2000), por meio da Teoria da deficiência institucional e do conflito cultural.

Sob o olhar da deficiência institucional, ocorre uma desvantagem gerada pela própria instituição escolar sob a maneira de tratar as crianças das famílias populares (currículos, programas, expectativas dos docentes, etc.). Propõe-se um alerta para a compreensão da instituição em relação ao aluno, de forma, que os seus sentidos não são considerados a partir de mecanismos pedagógicos que auxiliem esta compreensão.

Já a Teoria do conflito cultural assume contornos de desvantagens dos alunos cuja cultura familiar não está conforme a instituição escolar supõe. Nesta teoria, o foco assume os contornos do aluno, sendo este, o responsável por não se adequar as normas e crenças da escola.

Com base nestas teorias, Charlot (2000) chama-nos a atenção para o significado que estas teorias assumem no contexto escolar. O sentido de 'deficiência' demonstra contornos que nos levam a pensar as lacunas e as faltas do aluno e da instituição escolar em relação aprendizagem. Contudo, o que devemos nos atentar é ao sentido da escola para esses alunos de famílias populares, ou seja, a pertinência das práticas curriculares da instituição escolar e dos seus docentes ante os seus alunos.

Com o intuito de inter-relacionar este diálogo em sua prática pedagógica que a professora Fernanda delineou as suas aulas que apesar da aversão da professora, a princípio, às músicas apresentadas pelos alunos nas aulas de Educação Física, não nega o *funk*, mas problematiza-o, assumindo uma leitura positiva (CHARLOT, 2000) na tentativa de elencar mecanismos que o desmitifiquem, conforme narrativa: "Eu acho que o objetivo principal ali, não era a parte prática, era o trabalho em grupo em geral e eles verem que o *funk* também é uma cultura" (2012).

As narrativas (auto)biográficas, elucidadas neste tópico de análise, evidenciam a importância de vivenciar situações reais para o ensino em valores, que remetam a situações empíricas, de forma que façam sentido para a aprendizagem do aluno, indo assim, ao encontro do saber da experiência de Bondía Larrosa (2002), que se afirma na importância de ao dar sentido à forma de estar no mundo.

Por outro lado os projetos pedagógicos se distanciam, assim, de reflexões realizadas no âmbito apenas da linguagem oral, podendo ser

considerada como modo exortativo, como também vinculada a momentos ocasionais, como o modo incidental (KNIJNIK; TAVARES, 2012). Tal afirmativa pode ser observada nos projetos de *funk*, ao tentar desmitificar a vulgarização do *funk*; nos de *hip-hop* e do conteúdo brincadeiras, ao partir das dificuldades relacionais por parte dos alunos; e, por fim, no projeto de jogos e brincadeiras, ao buscar a minimização da violência presente na escola e nas aulas de Educação Física.

As atitudes dos professores perpassam as concepções de Santos e Maximiano (2013), Knijnik e Tavares (2012), já que esses afirmam que a criança aprende quando se expressa corporalmente através de uma relação cultural, afetiva e social, vivenciada nas práticas pedagógicas, colaborando para que faça sentido na aprendizagem dos sujeitos.

Os projetos pedagógicos apresentam indícios (GINZBURG, 1989) de um viés pedagógico que não se preocupa em engessar a prática pedagógica a partir de teorias e abordagens do campo da Educação Física escolar. Porém, sob o discurso de Charlot (2000), seus delineamentos partem de uma visão da realidade que por meio de uma leitura positiva evidenciam a relação com o saber no processo de ensino-aprendizagem focado, sobretudo, na sua dimensão relacional.

### **3.2.2 O Ensino em valores: as práticas pedagógicas e as maneiras de fazer**

O segundo eixo de análise remonta as práticas pedagógicas ou as maneiras de fazer (CERTEAU, 1994), desenvolvidas pelos professores para o ensino em valores. Para a análise deste eixo, obtivemos como base teórica as contribuições de Charlot (2000). Sob o olhar do autor, as práticas pedagógicas tomam formas relacionais com os sujeitos que a praticam, de forma contextualizada.

As maneiras de fazer ou as práticas pedagógicas<sup>16</sup> desenvolvidas pelos professores para o ensino em valores se permearam por meio de diversas ações: análise e criação de letras de músicas; criação e adaptação de jogos e brincadeiras; construção de brinquedos; produção de vídeos; análise de filmes; e criação da quadrilha inclusiva.

Como primeiro ponto de destaque notamos que foram criadas e/ou readaptadas atividades pedagógicas no intuito de evidenciar o protagonismo dos alunos mediante situações vivenciadas. O Jogo da Paz, a atividade do guia, a quadrilha inclusiva, as montagens coreográficas e a elaboração de esquetes podem ser consideradas como exemplos.

Conforme já mencionado, com base no conteúdo Jogos e brincadeiras, a professora Rosana abordou o tema valores para minimizar a violência no ambiente escolar, como também para fora dos muros da escola. A professora optou, então, por elaborar atividades que levassem os alunos a vivenciar situações afetivas com base no “Jogo da Paz”. De acordo com Rosana:

Figura 2 – Jogo da Paz



[...] O coleguinha que jogava o dado andava e tirava uma cartinha. Dentro dessa cartinha, tinha um desafio e, se ele cumprisse o desafio, andava e, se não cumprisse, continuava parado. Eu coloquei nos desafios: apertar a mão, abraçar seu colega e dizer uma frase que representasse a paz (NARRATIVA ROSANA, 2012).

As ações apresentadas na narrativa da professora e observadas na figura destacam ações que remetem ao aperto de mão e ao abraço, por

---

<sup>16</sup> Pautamo-nos pelo conceito de práticas de Certeau (1994), pois ele as conceitua como as maneiras de fazer, em um processo relacional e produtivo, dos sujeitos que delas se apropriam.

exemplo, colaborando, assim, ao tornar o saber como algo concreto e corporificado. Na figura 3, tal entendimento também pode ser observado:

Figura 3 – Jogo da Paz



Sob o discurso de Charlot (2000), podemos perceber o cuidado que a professora obteve ao buscar proporcionar para o seus alunos um ensino em valores que remetessem ao campo afetivo na tentativa de aproximá-los relacionalmente.

No conteúdo Brincadeiras, a proposta principal do professor André, na elaboração do projeto pedagógico, era proporcionar vivências que remetessem à realidade de indivíduos com necessidades especiais, levando-os a reconhecerem as próprias limitações e as dos outros colegas. Esse entendimento pode ser percebido na narrativa de André, a seguir:

[...] Como que eu pensei em trabalhar com eles? Eu pensei em proporcionar a vivência dessas pessoas. Procurei transformá-los em pessoas com deficiência porque nada melhor pra eles entenderem do que vivenciando as suas dificuldades (NARRATIVA ANDRÉ, 2012).

A atividade do cão guia, por meio de exemplo, também evidenciava atividades mediante vivências que dinamizassem a realidade de indivíduo com necessidades especiais. O professor André elucida e descreve essa atividade:

[...] A ideia que eu tive foi transformá-los em pessoas com deficiência, para que sentissem e vivenciassem algo similar [...]. Fizemos o

trabalho de guia, ensinamos as crianças como se guia um cego. [...] Você não pode chegar e pegar no braço dele. Você deve se apresentar, dar o seu braço para ele segurar, você deve sempre se posicionar entre a rua e ele (NARRATIVA ANDRÉ, 2012).

Na narrativa (auto)biográfica, podemos notar que os alunos, com base no ponto de vista do professor, ao vivenciarem algumas situações corriqueiras de um indivíduo deficiente, os transportam para este universo. Assim, as situações tornam-se reais colaborando para que o processo de aprendizagem faça sentido.

Figura 4 – Atividade do cão-guia



Na figura acima, notam-se o receio e a insegurança ocasionada, vistos na aluna à esquerda ao praticar tal atividade. Isso destaca que a situação vivenciada trouxe elementos que a fizeram sensibilizar-se para a forma de como os deficientes visuais caminham, por exemplo.

Podemos destacar que André possui proporcionar vivências que façam sentido para os alunos e que dialoguem com a dimensão da vida cotidiana. A prática pedagógica do professor se aproxima da *abordagem orientada ao mundo da vida* (BINDER, 2012) e dialoga com o saber da experiência de Larrosa Bondía (2002).

Ainda por meio de brincadeiras, o professor André realizou, em seu projeto, uma quadrilha<sup>17</sup> inclusiva, a qual objetivava incluir os alunos com necessidades especiais que geralmente não participavam desses tipos de manifestações culturais pela dinamicidade da dança. Nesse sentido, o professor optou por adaptar alguns passos característicos dessa dança, como o túnel, por exemplo. Segue sua narrativa:

O cadeirante passava no meio! Tivemos que fazer um túnel mais largo para ele passar e tinha sempre alguém dançando com ele, levando ele. Ele fez a quadrilha junto! E, no final, tinha umas plaquinhas com relação ao respeito ao próximo. As crianças se despediam levantando uma plaquinha com os dizeres: amor, compreensão, inclusão e respeito (NARRATIVA ANDRÉ, 2012).

A exposição das plaquinhas no ato da dança, elucidadas na narrativa, nos mostra a tentativa do professor em transpor o ensino em valores para além dos alunos que, naquele momento, vivenciavam. Podemos considerar que as mensagens valorativas nas plaquinhas foram objetivadas para os sujeitos que assistiam à apresentação musical: familiares, amigos e professores, por exemplo.

Em outro momento, André ainda adaptou as regras do jogo de vôlei, a fim de promover uma interação entre os praticantes dessa prática esportiva, ao incluir os cadeirantes na partida. A atividade chamada pelo professor como vôlei sentado se configura na tentativa de manter a bola em jogo, sem deixar cair no chão, por meio dos passes tradicionais dessa modalidade esportiva. Tal entendimento pode ser exemplificado na narrativa (auto)biográfica de André, a seguir:

Como eu gosto da ideia de desafio, o desafio era não deixar a bola cair. Se eles jogassem um contra o outro não iriam vivenciar o manter a bola no alto com a ausência das pernas, o que também ajuda no equilíbrio. Então eu fazia dessa forma: 'Vamos ver quem dá mais toque sem deixar a bola cair no chão! (NARRATIVA ANDRÉ, 2012).

---

<sup>17</sup> A quadrilha é um tipo de dança com passos ensaiados, sendo geralmente comum em festas juninas. No Brasil, ela é popular no nordeste e os instrumentos musicais que compõem essa dança são a zabumba, a sanfona e o triângulo.



Apesar da reelaboração das regras, o desafio proposto pelo professor também assume um caráter competitivo, não desconfigurando assim uma das principais características do vôlei: a realização de passes com as mãos.

Segundo Steenbergen (2001), o esporte pode ser visto sob os aspectos interno (intrínseco) e externo (extrínseco). O caráter intrínseco do esporte estaria vinculado ao sentido e a valores instrumentais, sendo estes relacionados ao desenvolvimento de táticas e habilidades dos esportes. O caráter extrínseco do esporte, por sua vez, está associado a significados sociais e culturais atribuídos pelo sujeito – como o sentido do bem-estar e do prazer em praticar o esporte. Desse modo, nesse entendimento o autor considera o esporte como constituinte de duplo caráter, ou de outra maneira, como valores do/no esporte.

A competição também se configura de modo extrínseco, ao associar os significados sociais e culturais atribuídos pelo sujeito, e se torna ponto destacável na narrativa do professor André, visto nas linhas seguintes, ao elucidar o futebol adaptado (com as mãos amarradas):

Ele [**o aluno com necessidades especiais**] se sentia muito bem. A sua musculatura nos membros superiores era atrofiada, então ele não conseguia espalmar direito uma bola, mas, se o outro goleiro tomasse um gol, ele se divertia! Ele se sentia incluído mesmo na competição, que seria um fator de exclusão (NARRATIVA ANDRÉ, 2012).

Na narrativa, percebemos que André, ao assumir o ensino em valores, de forma que contribua para a inclusão dos diferentes sujeitos nas atividades, distanciou-se da elaboração de jogos cooperativos que abonassem a competição, os quais são geralmente utilizados como delineamento metodológico tradicional, ao objetivar a inclusão. O professor, ao manter o espírito competitivo do jogo, conservou também o prazer pela atividade esportiva dos sujeitos que o praticam, ao instigar a emoção. Segundo Lovisolo (2009), a competição é a essência do esporte. Além disso, a construção do gosto esportivo perpassa pelo âmbito da emoção, fomentando as ações dos indivíduos na participação esportiva.

O sentido de equidade, percebido pelo aluno e elucidado na fala do professor, traz elementos que dimensionam a competição para um sentido

benéfico e construtivo para a formação dos sujeitos. A alegria no esforço físico e a consideração do 'outro' como adversário contribuinte para a realização de uma partida, aproxima este projeto pedagógico a *abordagem orientada ao esforço*, apresentada nos estudos de Naul (2008).

Fundamentada no conceito elaborado por Rolf Geßmann, a *abordagem orientada ao esforço* parte da premissa de que o processo de aprendizagem, por meio da competição esportiva, se produz como base para o desenvolvimento moral dos sujeitos a partir de princípios como a equidade e respeito mútuo. O esporte, nesse caso, pode proporcionar situações esportivas que levem em consideração o respeito pelo adversário por meio do reconhecimento de seus esforços, adotando como plano de fundo o estímulo pela superação e o prazer pelo esforço (NAUL, 2008).

As montagens coreográficas e esquetes também se configuraram como práticas pedagógicas para o ensino em valores que proporcionassem o protagonismo dos alunos. Estas se fizeram presentes em ações pedagógicas desenvolvidas no conteúdo dança (*funk* e *hip-hop*) e nos jogos e brincadeiras. No *hip-hop*, a produção coreográfica originou-se da visualização de vídeos encontrados na Internet, com o conhecimento de alguns movimentos por parte dos alunos em consonância com os saberes da professora. A professora Beatriz exemplifica esse processo:

Figura 5 – Apresentação de Breakdance



[...] fizemos duas aulas com introdução, que eles escreveram o que era *Hip-hop*. Depois eu mostrei para eles alguns vídeos da internet e começamos a vivenciar a dança, em seguida, mostrei alguns passos. Falei que criaríamos novos passos a partir desses. Dessa maneira, foram surgindo alguns passos, que foram nomeados pelos alunos (NARRATIVA BEATRIZ, 2012).

Por meio da análise da narrativa da professora e da figura acima, nota-se que a vivência artística, por meio tanto da coreografia quanto da produção de esquetes, proporcionou aos alunos uma forma corporeificada de apropriação dos objetivos propostos pelas professoras.

De modo semelhante, durante a elaboração coreográfica, a professora Rosana abordou o tema paz elencando músicas que remetessem ao tema trabalhado até o momento, agregando encenações no momento coreográfico. A professora ressalta: “[...] O aluno vestido de vermelho representava o amor, e ele recolhia os sentimentos ruins como dizia a música [...]” (Narrativa Rosana, 2012).

Figura 6 – Apresentações coreográficas



Através da narrativa e da figura, podemos notar que a encenação artística, por meio da dança, busca expor os sentidos e significados atribuídos às letras da música, transpassando essa mensagem afetiva tanto para os sujeitos que participam da encenação, no caso os alunos, quanto para os sujeitos que assistem ao ato, fundamentando-se em um processo de sensibilização, como ocorreu na quadrilha adaptada realizada por André.

Os esquetes, por sua vez, foram realizados no projeto pedagógico que abordava o *funk*. Eles remetiam a encenações criadas pelos discentes por meio de reproduções reais da vida cotidiana desses sujeitos. A professora Fernanda comenta a utilização dos esquetes como prática de ensino, na narrativa (auto)biográfica a seguir:

Foi interessante porque eles criaram o que eles vivenciam. Uma menina tentava mostrar o dever pra mãe, só que ela não dava ideia porque estava dançando. Eu sei que isso veio da casa dela! O outro era o pai que chegava bêbado. [...] eles se entregaram! No final, justificaram o que era certo e o que era errado. Eu consegui botar um pouco mais de senso crítico neles na minha aula, com o tema *Funk* (NARRATIVA FERNANDA, 2012).

A narrativa da professora demonstra-nos a realidade vivenciada pelos alunos. O movimento de dar voz aos discentes sugere que estes elucidem suas intencionalidades e sentidos na atividade proposta pela professora de forma que as suas visões de mundo se fizeram presentes na construção destas atividades. Tal fato se aproxima da *abordagem orientada ao mundo da vida* apresentada por Binder (2012).

O distanciamento dos pais no processo de aprendizagem dos seus filhos e os conflitos familiares revelados nas esquetes atentam-nos para o afastamento familiar no acompanhamento educacional de seus filhos. De acordo com Charlot (2001, p. 67), “os pais representam modelos, positivos ou negativos, a imitar ou não imitar, dos quais é preciso aproximar-se ou tomar distância”.

A proposta de construção de brinquedos se configurou em uma das atividades pedagógicas do conteúdo jogos e brincadeiras, da professora Rosana, na tentativa de minimizar atos ofensivos ocorridos no interior escolar. Em princípio, o resgate das brincadeiras antigas foi elaborado nas aulas de Educação Física em busca de propor a ludicidade como um elemento potencializador para a aproximação e promoção social.

Figura 7 – Construção de brinquedos



Nesse sentido, percebe-se que a professora, ao proporcionar as crianças esse resgate lúdico de jogos e brincadeiras, se aproxima do conceito “crise em valores”, de La Taille e Menin (2009), por acreditar que estes, ao longo dos anos, vêm perdendo força para novos conceitos valorativos.

Esse resgate de jogos e brincadeiras, do ponto de vista da professora, traz elementos que colaboram para evidenciá-los como mecanismos potencializadores para uma formação moral, ao evidenciar os modos de brincar dos tempos antigos. Dessa maneira, a professora afasta os jogos e brincadeiras dos tempos atuais como elementos potencializadores para esse fim.

Os brinquedos foram construídos e/ou vivenciados pelos próprios alunos, materializando-se em jogo de damas, passa bolinha, vai-e-vem, carrinho de lata, lançamento de dardo e peão. A narrativa (auto)biográfica da professora Rosana exemplificará esse processo:

Durante o projeto, houve necessidade de ampliar as discussões promovidas nas aulas de Educação Física ao momento do recreio, uma vez que este também se configurava em um espaço no qual era recorrente a violência entre alunos (NARRATIVA ROSANA, 2012).

Com base na leitura da narrativa exposta, percebemos que a ação pedagógica desenvolvida pela professora transpassou os momentos das aulas de Educação Física, ao perceber o seu efeito potencializador. Ainda segundo

Rosana, disso se origina, então, o recreio monitorado<sup>18</sup> como ferramenta pedagógica visada para combater a violência, física e verbal, recorrentes no recreio.

Sob o olhar de Rosana: “[...] tudo o que é produzido por eles dá uma visibilidade ao que eles fazem. Eles gostam bastante! Eles comentam! (NARRATIVA ROSANA, 2012)”. A narrativa resume os momentos de protagonismo apresentados nos projetos pedagógicos dos professores acima que, por meio das atividades propostas, mostraram o trabalho com as figuras do aprender, que perpassam pelo saber-domínio (imbricação do eu) e o saber relacional (distanciação-regulação).

A imbricação do eu, ou o saber domínio, está relacionado ao domínio ou a capacitação de uma atividade a partir da apropriação de determinado objeto. O domínio do saber estaria encarnado e inscrito no corpo, estando este, engajado com o mundo. Isso posto, as narrativas (auto)biográficas dos professores – Fernanda, Beatriz, André e Rosana – nos evidenciam a importância de vivenciar situações elaboradas como alternativa para um ensino em valores consonante com a realidade dos alunos, indo ao encontro da *abordagem orientada ao mundo da vida*, e em outros momentos, a *abordagem orientada ao esforço*, de Naul (2008).

Além do mais, ambas as atividades perpassam o “fazer com”, de Certeau (1994), ao potencializar o protagonismo dos alunos. Tal entendimento pode ser observado na construção musical do *hip-hop*, na construção coreográfica do *funk*, como também coreográfica do *hip-hop*, nas atividades do cão-guia e da quadrilha inclusiva do conteúdo brincadeiras e, por fim, na construção dos brinquedos.

As práticas pedagógicas elaboradas pelos professores evidenciam um saber empírico, por meio da prática, indo assim ao encontro do saber da experiência de Larrosa Bondía (2002). Segundo o autor, o saber da experiência é resultante da relação entre conhecimento e vida humana, ou seja, no sentido em que o sujeito promove com mediação entre ambos:

---

<sup>18</sup> O recreio monitorado se caracteriza como a oferta de diferentes atividades durante o período do recreio. Alguns alunos são elencados pela escola como monitores, os quais são responsáveis por entregar e recolher, durante o recreio, alguns jogos e brincadeiras propostos pela instituição escolar para os demais alunos.

O que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 27).

Outro ponto de análise que, também, se apresentou como indícios (GINZBURG, 1989) das figuras do aprender de Charlot (2000) estão vinculados aos momentos das práticas pedagógicas dos professores e serão explanados, a seguir.

Iniciamos este ponto com a atividade proposta pela professora Fernanda, a qual se fundamentou na análise das letras do *funk*. Durante o projeto da professora, por exemplo, por meio do *funk*, foi-se desconstruindo a apologia ao crime e a desvalorização da mulher com base nos sentidos encontrados em algumas músicas.

Por meio do resgate histórico do *funk*, os alunos foram levados a perceber o desenvolvimento deste durante os anos, ao compararem as músicas antigas com as da atualidade. Segundo Fernanda,

eles pesquisaram na internet, compararam as antigas com as letras de agora. Eles também entenderam que, conforme o mundo vai mudando, as coisas vão mudando. [...] Eles começaram a avaliar o porquê não fazer de forma errada (NARRATIVA FERNANDA, 2012).

Com base na narrativa acima, a professora apresenta pistas e indícios (GINZBURG, 1989) que não negam um processo de mudança em valores, mas procura alertar para os seus alunos o caminho negativo que tal mudança poderia desencadear. Desta forma, a narrativa (auto)biográfica assume o sentido de “valores em crise”, de La Taille e Menin (2009).

Podemos considerar que a professora Fernanda se fundamenta nesse conceito sinalizando para os alunos a possibilidade de ocorrência de um rearranjo valorativo, notado por ela e pelos alunos, com base na análise histórica das músicas do *funk*.

No decurso do projeto pedagógico, a referida professora acredita que o objetivo proposto no início do projeto, no que diz respeito à desmitificação do *funk*, obteve êxito, pois foi notada uma amplitude musical por parte dos discentes. A professora contribui com a sua narrativa (auto)biográfica, ao

elucidar: “Eles não tinham outras experiências. Agora meus alunos já pedem até Legião Urbana! Eles aprenderam a gostar de outras músicas! Mas porque a gente discutiu, porque senão eles estariam no proibidão<sup>19</sup> até hoje (NARRATIVA FERNANDA, 2012)”.

A amplitude de oportunidades para novas experiências, gerada e percebida pela professora, se fundem ao saber da experiência apresentado por Larrosa Bondía (2002), pois se pautam no sentido de experiências que contribuam para o processo de ensino-aprendizado ao proporcionar acontecimentos diferentes, daqueles que os discentes haviam vivenciado.

Nesse sentido, nota-se que a amplitude musical dos alunos, percebida pela professora, se configura com um reflexo de uma reorganização valorativa desenvolvida durante o projeto pedagógico, ao notar a minimização do *funk* “proibidão” no ambiente musical. Contudo, essa narrativa também nos traz elementos que problematizam a relação cultural entre o *funk* e os demais estilos musicais.

A professora Fernanda, ao buscar ampliar o sentido musical dos discentes envolvidos no projeto, também busca, de alguma forma, ocultar a presença do *funk* na escola, quando demonstra, em suas narrativas, pistas e indícios (GINZBURG, 1989) de uma hierarquização musical. Tal fato pode ser notado nos trechos das narrativas a seguir: “Então discutimos com eles por que não deveríamos escutar certas músicas [...] porque senão eles estariam no proibidão até hoje (NARRATIVA FERNANDA, 2012)”. Percebe-se, então, que o *funk* “proibidão” perde espaço no ambiente escolar para outro estilo musical, sendo este diferente da batida do *funk*.

Outro modo de análise desta narrativa está vinculado ao saber-objeto. O saber-objeto se configura como uma apropriação de um saber encarnado em objetos empíricos, de caráter intelectual, podendo estar resguardado em locais ou possuído por pessoas. Nesse caso, a partir de um saber encarnado em objetos empíricos, que no caso apresentam-se as letras das músicas, os saberes foram apropriados e ganharam sentidos ao serem relacionados com os alunos.

---

<sup>19</sup> O nome “proibidão” é atribuído às letras de *funk* que possuem uma linguagem que remete a um sentido vulgar, erótico e violento. Muitas vezes, essas letras retratam o cotidiano da favela, como algumas situações de conflitos entre gangues rivais.



De maneira próxima, alguns momentos pedagógicos, também apresentaram características de perpassavam pela figura do aprender objetivação-denominação ou o saber-objeto de Charlot (2000). Todavia, de forma contrária, o sentido do saber produzido nos momentos de aula assumiram contornos encarnados na produção de letras de músicas, no Grafite, na elaboração de vídeos, na construção de murais e, por fim, na apresentação de filme.

No *hip-hop*, a professora Beatriz optou pela construção de letras de músicas (raps) em consonância com as batidas musicais feitas com a boca (beatbok), criadas pelos alunos. A letra a seguir remete a uma das diversas músicas criadas pelos alunos:

Figura 8 – Rap “Estudar vale a pena”

<b>Estudar vale a pena</b>	
Tirei nota boa na escola Minha mãe elogiou E ganhei computador Cheguei na escola com uma caixa de som A diretora Deoclécia se ligou E foi no ritmo da música E vi que ela gostou Cheguei na escola Estava com minha roupa de hip hop A Deoclécia falou: 'O que você tá fazendo menino?'	Falei pra diretora Tô com uma roupa de hip hop na bolsa Porque vou apresentar uma dança de hip hop Num ritmo diferente Cada um vai pro seu lado E botamos chapa quente E a outra é essa: Escola sensacional Acordo de manhã Tomo meu café Faço meu dever E vou brincar Depois tomo banho E vou me arrumar Chego na escola E dou muita risada Fico na fila e vou para a sala Os professores são muito legais E demais! Eahl!
Dançando hip hop Um ritmo diferente Chapa quente Que a nossa professora de Educação Física Nos mostrou É um ritmo contagiante E faz com que a gente Se solte e vibre Nos valores e nas trilhas Chegando lá na escola Passando perto da diretora E ela percebeu Que eu estava sem o uniforme Levei um grande 'esporro' Mas não me preocupei	As meninas nos batem demais Isso não é legal A turma da 3ª F é sensacional A escola Neusa Maria tem autoastral E o nosso ritmo tá dando mais que água minerall

De maneira geral, podemos notar que a letra musical representa o cotidiano dos alunos, perpassando pela vivência escolar e familiar. Ao remeter-se ao cotidiano escolar, esta prática pedagógica se aproxima de uma das

características de ensino da Educação Olímpica conhecida como, *abordagem orientada ao mundo da vida* (BINDER, 2012). “Tirei nota boa na escola, minha mãe elogiou”, “Passando perto da diretora, e ela percebeu que eu estava sem o uniforme, levei um grande ‘esporro’”, “As meninas nos batem demais”, entre outros, são alguns trechos do rap que fortalecem esse argumento. Ao dar voz aos alunos, a professora potencializa a aprendizagem deles, abrindo margens para as suas diferentes formas de expressões.

Larrosa Bondía (2002) contribui para esse ponto de análise, ao explicitar que o ato de informar pode distanciar o sujeito de uma apropriação concreta do saber. Nesse ato, o sujeito assume a posição de indivíduo pacífico, porém o sentido do termo passivo aqui não se aproxima de um sujeito neutro e aberto para a compreensão de novos saberes. Ainda, segundo o autor, o excesso de informação é característico dos tempos atuais, sendo capaz de bloquear as vivências experienciais:

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 22).

A análise e composição das músicas transpassam o sentido informativo elucidado por Larrosa Bondía (2002) e adquirem novos contornos pelas contribuições de Certeau (1994), pois assumem uma relação entre a informação que, nesse caso, são as letras da música, com o indivíduo que se apropria, reformulando-a assim, por meio de um consumo produtivo. Este último se configura no modo como o sujeito se apropria do o saber, e utiliza-o de diferentes maneiras.

Desta forma, o saber de domínio (imbricação do eu), retratadas na música pelas ações cotidianas, foi-se transformado em saber-objeto (objetivação-denominação) ao serem traduzidos em forma de linguagem escrita. Esse movimento também é encontrado na produção de Grafite realizado pelos alunos.

Na construção dos grafites, Beatriz recorreu à pesquisa de imagens na internet de forma que incentivassem os alunos à criação de novas linguagens, como o Grafite. De acordo com a professora, “nós já fizemos o grafite no papel. Cada um foi tentando fazer o seu. Coloquei no slide algumas imagens na tela do computador. Uns chegaram na tela e passaram a folha de papel desenhando por cima” (NARRATIVA BEATRIZ, 2012).

Figura 9 – Processo de construção dos grafites.



A partir da análise da narrativa e da figura acima, percebemos que os alunos exemplificam o sentido consumido por meio das atividades sob o formato de desenhos, transformando-o saber objeto. Quando analisamos o conteúdo do material produzido percebemos a força da tradução das experiências corporais, por meio dos desenhos, e da relação que estabelecem consigo e com os colegas. O processo do ensino-aprendizagem ganham novas formas ao enriquecer-se com as trocas de visões de mundo, de crenças e valores, percebidos na narrativa e na figura acima.

A produção de vídeos e a construção de um mural, também, se fizeram presentes como delineamento metodológico para o ensino em valores nos projetos analisados, e da mesma forma, o saber, também, apresentou características que se encarnaram em um objeto.

No conteúdo jogos e brincadeiras, a professora Rosana incentivou os alunos a elaborar vídeos que abordassem os temas: violência e paz. Em

seguida, os alunos produziram um mural, abordando este mesmo tema. A narrativa da professora, a seguir, exemplifica esta ideia:

Eu utilizei os temas violência, agressor e agredido. O diagnóstico da turma foi essa filmagem e eles falavam o que pensavam! Em seguida nós fizemos uma colagem com jornal, onde de um lado a gente colocava tudo o que eles achavam que entendiam por paz, do outro tudo o que eles entendiam por violência (NARRATIVA ROSANA, 2012).

Nos vídeos e na construção do mural, os alunos fizeram alusão a reportagens retiradas de jornais locais que explanavam situações violentas ocorridas no Brasil e até mesmo na própria comunidade em que estão inseridos. Figuras e reportagens sobre o tema paz foram enriquecidas com mensagens e figuras que remetesse a situações pacíficas.

Figura 10 – Cartaz sobre a paz



Figura 11 – Cartaz sobre a violência



Na figura 10, percebe-se que os alunos elencam gravuras e palavras que perpassam pelo sentido familiar, sensibilizante (como a palavra “beijo”, por exemplo), ao âmbito dos valores (por meio da palavra “coisas do amor”), e religioso (ao selecionarem a figura da Santa Ceia e a palavra Jerusalém). Por outro lado, de forma negativa, na figura 11, a violência é retratada com figuras e palavras, tais como o “crime”, a “morte” e o “jogo sujo”. Este último pode apresentar diversos sentidos relacionados à corrupção ou, até mesmo, à falta do espírito esportivo em uma partida esportiva, por exemplo.

Além da produção de vídeos e da construção de murais, a professora ainda apresentou, em seu projeto, o filme “Como treinar o seu dragão”.<sup>20</sup> O filme foi problematizado por meio de debates, produções bibliográficas e pinturas. Rosana afirma:

Quando eu vi aquele filme, eu disse: ‘Nossa! Esse é o filme para trabalhar o projeto!’. Caiu como uma luva e as crianças o amaram. Ele começava em guerra e, no seu desenvolvimento, acaba em paz entre dois grupos. Diante daquilo, eu discuti com eles e a gente fez uma atividade de escrita e pintura sobre o filme. Eu achei que encaixou muito bem dentro do projeto e eu acredito que tenha sido relevante também para eles (NARRATIVA ROSANA, 2012).

De forma intencional, a professora trabalhou o filme em consonância com a situação violenta vivenciada no ambiente escolar e fora dos muros da escola. Sugestões de como fazer para que os relacionamentos pessoais conflitantes se tornassem minimizados, com base na leitura do filme, se tornaram fundamento central das atividades problematizadas.

De forma igualitária, respaldados por Charlot (2000), podemos considerar que a construção de músicas, a elaboração dos Grafites, a produção de vídeos, a construção de murais e a apresentação do filme se configuraram como possibilidades de transformação de saber relacional (distanciação-regulação) e/ou saber domínio (imbricação do eu), por meio das relações estabelecidas entre os sujeitos consumidores das atividades propostas, em saber-objeto (objetivação-denominação).

Sob este ponto, podemos considerar que a presença do saber-objeto (objetivação-denominação), nas práticas pedagógicas dos professores, não trouxe elementos que ampliaram as possibilidades de aprendizagem nas aulas da educação escolar, na medida em que trabalhou com diferentes linguagens (corporal, escrita, fílmica, etc.). Esse movimento potencializa as aulas de Educação Física bem como acena a possibilidade do trabalho com diferentes conteúdos e linguagens mediadas pelo ensino dos valores.

---

<sup>20</sup> Na ilha de Berk, Solução (Jay Baruchel) sonha em matar um dragão na tentativa de provar ao seu pai seu valor enquanto guerreiro. Um dia, por acaso, ele acerta um dragão, chamado Fúria da Noite, que acaba perdendo parte da cauda, impossibilitando-o de voar. Solução passa a trabalhar em um artefato que possa substituir a parte perdida e, aos poucos, se aproxima do dragão. Porém, seu pai o autoriza a participar do treino para dragões, cuja prova final é justamente matar um dos animais.

De acordo com a professora Beatriz, esta totalidade, por meio dos modos de expressão dos alunos proporcionadas nas aulas de Educação Física, se diferencia das demais disciplinas, pois esta se configura como um espaço propício para isso: [...] o aluno se expressa da maneira que ele quer, que ele pode, que ele sabe. A gente consegue deixar o aluno se expressar (NARRATIVA BEATRIZ, 2012). A professora Fernanda, ainda, complementa:

[...] ela se sente valorizada na Educação Física, porque ela está fazendo uma coisa que ela já sabe [...] Quando ela chega lá na quadra ela já sabe correr, andar, atividades naturais nossas. Então ela se sente valorizada (NARRATIVA FERNANDA, 2012).

De modo geral, este eixo de análise intensifica um discurso de ensino em valores de forma holística, pois apresentam indícios (GINZBURG, 1989) de uma visão fenomenológica pautada em um processo de ensino-aprendizagem na formação de um sujeito integral.

### **3.2.3 Educação Física, valores e a formação moral dos sujeitos**

Ao rememorarmos os eixos de análise anteriores, percebemos que as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física escolar permearam o ensino em valores por meio de diversas atividades pedagógicas.

No âmbito dos valores, a professora Fernanda, por meio do *funk*, buscou problematizar questões relacionadas à vulgarização da mulher no intuito de transformar o olhar unidirecional sobre o *funk* presente na comunidade escolar. Fernanda, em sua narrativa, relata: “[...] Eu trabalhei a criança a ser crítica, ao ponto de perceber o que é posto na sociedade, o que é preconceito ou não. A pensar o porquê das pessoas serem preconceituosas em relação ao *Funk*” (NARRATIVA FERNANDA, 2012).

De forma geral, podemos considerar que, em suas aulas, a professora trabalhou os valores relacionados ao respeito, à paz, à superação e à inclusão, por meio da análise das letras das músicas. Fernanda ressalta: “Todas as músicas, ‘Som de preto, favelado’, ‘Faz um V de vencedor’ e ‘Uma história de

amor', falam da vida de pessoas que se envolveram com o tráfico, ou daqueles que saíram desse mundo [...]” (NARRATIVA FERNANDA, 2012). Na figura a seguir, tais músicas são exemplificadas:

Figura 12 – Letras das músicas trabalhadas no Projeto Pedagógico *Funk*

Som de Preto (Amilcka e Chocolate)	Faz um V de vencedor (Mc Blade)	História de Amor (Mc Marcinho)
É som de preto De favelado Mas quando toca ninguém fica parado Tá ligado É som de preto De favelado Demoro Mas quando toca ninguém fica parado	Hoje o menor que apanhava da vida Pois o seu sonho era dar o melhor pra sua família Pai de uma filha passava por necessidade E o inimigo te chamava pra bandidagem e o menor não queria isso em sua história Na mochila uma marmitta foi em busca da vitória E sua esposa começou a chorar E disse tenha fé que a vida vai mudar	Mas sem menos perceber, tomei um choque do destino Você me deixou e eu nem sei por que Era amor que eu tinha por você O meu peito ferido, chorou de tanto castigo O meu peito ferido, chorou de tanto castigo Hoje acho que estou curado, tenho alguém que me ama sempre do meu lado

Na música “Som de preto”, de Amilcka e Chocolate, o pequeno trecho nos evidencia a presença da cultura do *funk* em diversos âmbitos sociais. O preconceito e a marginalização desse estilo musical se fazem presentes e podem ser notados nos trechos “É som de preto, de favelado, mas quando toca ninguém fica parado”. O princípio de equidade também pode ser destacado com um valor notável nessa música.

Ao analisarmos a letra da música “Faz um V de vencedor”, de Mc Blade, a qual nos mostra o desafio vivenciado por um homem e a tentativa dele em superar as barreiras que, porventura, surgiram em sua vida, ela destaca e mostra a superação como um fator preponderante para melhores condições de vida, como no trecho: “E disse: tenha fé que a vida vai mudar”.

Por fim, a música “História de Amor”, do Mc Marcinho, retrata o desamparo de um homem, ao perder o seu grande amor. Tal música faz menção a esse valor, que, no caso, se configura no amor, assumindo um significado benéfico, podendo ser notado no trecho “tenho alguém que me ama sempre do meu lado”.

Na análise das atividades pedagógicas acima o processo de ensino-aprendizagem vincula-se a situações recorrentes na vida cotidiana, vistos nas

letras elucidadas nas músicas, e fazem jus a *abordagem orientada ao mundo da vida* de Naul (2008), pois possuem o cuidado em relacionar a prática pedagógica às outras dimensões da vida.

Segundo a narrativa de Fernanda, a seguir, a autoestima se configurou como um dos valores desenvolvidos pelos alunos durante as ações pedagógicas planejadas por ela: “Eles conseguem desenvolver muitas coisas, principalmente autoestima! Eles se sentem incluídos em um grupo por meio da dança” (NARRATIVA FERNANDA, 2012).

Charlot (2014) contribui para este estudo, ao afirmar que, no processo de aprendizagem do aluno, o saber deve potencializar a autoimagem do discente, ao invés de evidenciar os momentos de fracasso no processo de aprendizagem, já que

[...] o adolescente é frágil e tem uma imagem frágil de si mesmo. O saber deve permitir que ele reforce sua autoimagem, ao invés de feri-la ainda mais como muitas vezes acontece. Porque quando o saber é uma fonte de sofrimento pessoal psicológico na sua autoestima, você tende a desvalorizar este saber que te desvaloriza (CHARLOT, 2014, p.3).

Ainda analisando o conteúdo dança no projeto pedagógico do *hip-hop*, a professora Beatriz, durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas, percebeu que os alunos destacaram a presença de elementos afetivos trabalhados nessas ações pedagógicas: “Os alunos falaram: ‘É uma dança de rua que também pode ser dançada na escola’; [...] ‘É uma dança de estilo’; ‘A dança nos traz equilíbrio’; consciência e aprendizagem” (Narrativa Beatriz, 2012).

O projeto pedagógico colaborou para o desenvolvimento de ações pedagógicas que evidenciassem a formação moral dos alunos e, consequentemente, para o desenvolvimento de uma boa conduta, ao desenvolver um ensino em valores. De acordo com Beatriz, “[...] isso motivou muito os alunos, melhorou o comportamento, o desenvolvimento nas aulas [...] A gente conversa sobre isso, o porquê da não violência, a convivência social (NARRATIVA BEATRIZ, 2012)”.

No projeto pedagógico que promoveu o conteúdo brincadeiras, do professor André, percebemos algumas situações relacionadas à formação



moral dos indivíduos e, conseqüentemente, a uma boa conduta deles com os colegas por meio de algumas atividades pedagógicas. A narrativa (auto)biográfica, a seguir, exemplifica esse processo:

Senti muita insegurança da parte de alguns alunos, devido à orientação do guia. A questão da confiança entrou em debate trouxe a do respeito, já que estavam com brincadeiras sem graça em situações inadequadas, o que poderia colocar em risco a integridade física e quebrar o elo de confiança, que deve existir entre um cego e seu guia (NARRATIVA ANDRÉ, 2012).

A atividade pedagógica forjada pelo professor para proporcionar situações reais vivenciadas pelos deficientes visuais contribuiu para que impulsionassem ações de respeito e confiança, pois a ausência desses valores no desenvolvimento da atividade poderia acarretar conseqüências, levando inclusive, a acidentes.

A inclusão social, a cidadania e o respeito ao próximo foram temas geradores dessa prática pedagógica. Segundo o professor, o intuito em desenvolver uma conscientização nos discentes se configurou em um de seus alvos centrais na formação moral:

Eu me preocupei em criar uma consciência nas crianças, fazendo com que enxergassem as pessoas com deficiências como pessoas normais, mas que portam determinadas necessidades. Assim como eu preciso de óculos, [...] um cadeirante precisa da cadeira de roda para se locomover, um cego precisa de um guia para se locomover, eu me preocupei em criar essa consciência (NARRATIVA ANDRÉ, 2012).

[...] fizemos o trabalho de guia, ensinamos as crianças como se guia um cego. [...] você não pode chegar e pegar no braço dele. Você deve se apresentar, dar o seu braço para ele segurar, você deve sempre se posicionar entre a rua e ele. A gente entrou também na questão da calçada cidadã, [...] as calçadas com bloquetes, que é o caminho por onde eles não devem passar, que é onde ficam os orelhões, os postes, os bueiros (NARRATIVA ANDRÉ, 2012).

As atividades elaboradas pelo professor estimulavam os sentidos na tentativa de desenvolver a sensibilidade em que as vivenciam. Algumas atividades elaboradas para essa finalidade foram a brincadeira do tato, o

reconhecimento da voz do colega, reconhecendo os cheiros, goalbol<sup>21</sup>, vôlei sentado, futebol com as mãos amarradas, quadrilha inclusiva, como também a visita à UNICEP<sup>22</sup> e informações correspondentes à cidadania.

As atividades propostas reforçam a importância da experiência da prática no ensino da Educação Física. , sendo estas importantes para que não se perca da Educação Física sua dimensão Física. Porém, essa dimensão se traduz pela apropriação de diferentes saberes, dentre eles, aqueles que versam sobre a formação moral dos sujeitos.

Por meio de Jogos e brincadeiras, a professora Rosana, por exemplo, problematizou o tema paz, proporcionando atividades que expusessem as primeiras impressões dos alunos sobre os subtemas violência e paz, violência física e verbal, abuso sexual e o *bullying*, conforme evidenciado por Rosana, a seguir:

Surgiu a necessidade de entrevistar os alunos para fazer um mapeamento do que eles percebiam sobre os temas. Eu utilizei os temas amizade, amor e respeito que englobavam aquela parte da paz e, sobre a violência, eu utilizei os temas violência, agressor e agredido. O diagnóstico da turma foi essa filmagem e eles falavam o que pensavam! (NARRATIVA ROSANA, 2012).

Do ponto de vista da professora, os subtemas elencados por ela e destacados acima permeiam o âmbito da imoralidade e afastam-se de atitudes condizentes para o convívio em sociedade.

A iniciativa em propor uma atividade que evidenciasse o ponto de vista dos alunos, coloca-os no centro do processo de ensino-aprendizagem ao percebê-los como detentores de sentidos, fortalecidos, inclusive, pelos objetivos do projeto pedagógico propostos pela professora: incentivar a reflexão sobre o que é violência e paz; observar os principais tipos de violência

<sup>21</sup> De acordo com o Comitê Paralímpico Brasileiro, o *goalball* foi desenvolvido exclusivamente para pessoas com deficiência visual. A quadra tem as mesmas dimensões da de vôlei (9m de largura por 18m de comprimento). As partidas duram 20 minutos, com dois tempos de 10min. Cada equipe conta com três jogadores titulares e três reservas. De cada lado da quadra, tem um gol com nove metros de largura e 1,2 de altura. Os atletas são simultaneamente arremessadores e defensores. O arremesso deve ser rasteiro, e o objetivo é balançar a rede adversária.

<sup>22</sup> A instituição União de Cegos Dom Pedro II (UNICEP) fica localizada na cidade de Vila Velha e foi fundada em 1979 para desenvolver atendimentos de habilitação e reabilitação, assim como ações de profissionalização, educação especial, saúde, esporte, promoção e inclusão social de pessoas cegas. Esta se encontra em atividade até os dias atuais.

praticados na escola; propor uma melhor relação no ambiente escolar com base na convivência pacífica e no respeito ao próximo; incentivar mudanças de condutas/comportamento por meio de atividades e dinâmicas sobre os temas violência e paz.

Ainda no conteúdo Jogos e brincadeiras da professora, a construção de brinquedos também proporcionou o incentivo de valores, como o respeito mútuo e a valorização do trabalho coletivo, por meio do cuidado dispensado durante o manuseio dos brinquedos. Tal entendimento se fez presente na narrativa (auto)biográfica da professora, a seguir: “[...] Foram desenvolvidas ações que incentivassem o respeito mútuo e a valorização do trabalho coletivo, a partir do cuidado com os brinquedos construídos nas aulas”(NARRATIVA ROSANA, 2012).

Do mesmo modo, como os brinquedos fabricados durante as aulas de Educação Física passaram a ser utilizados no recreio monitorado, esse eixo afetivo acabou por transpassar as aulas de Educação Física, sendo promovidos também para as demais esferas da escola. A narrativa, a seguir, nos auxilia nesse pensamento:

Perto de mim eles ficavam com aquele receio de xingar [...] alguma coisa ali freava eles na hora de utilizar palavrão, e geralmente você está no pátio, você ouve pelo pátio todo! Inclusive agora, nesse ano que eu não estou trabalhando o projeto, eles não falam, já pensam três vezes antes de falar! Então foram pequenas coisas que auxiliaram até no trabalho geral de todas as aulas (NARRATIVA ROSANA, 2012).

Rosana sinaliza que a formação moral é processo de longo prazo sendo percebido em outros momentos que não apenas as aulas de Educação Física.

Em geral, os quatro professores dos projetos pedagógicos assumiram papéis de articuladores desse processo formativo, permitindo uma interação relacional entre os sujeitos da aprendizagem, aluno-aluno e professor-aluno. Essa ideia pode ser percebida na construção de brinquedos e produção de filmagens no conteúdo Jogos e brincadeiras, na atividade do cão-guia no conteúdo brincadeiras, na construção coreográfica no *hip-hop* e, por fim, nas análises das letras musicais do *funk*.

Tal concepção poderá ser notada também na narrativa (auto)biográfica, a seguir: “Foi muito gratificante ver o aprendizado deles. Eles foram simplesmente autores da sua prática e eu simplesmente uma mediadora do conhecimento que traziam!” (NARRATIVA ROSANA, 2012).

Tais narrativas qualificam o processo relacional da apropriação do saber, elucidada por Charlot (2000), e, conseqüentemente, a dinamicidade entre os saberes dos sujeitos, ao fugir do eixo professor-aluno.

Dessa forma, as aulas de Educação Física escolar, possuem elementos que vão ao encontro de uma formação em valores, ao perpassarem por características que incidem no âmbito empírico/concreto e relacional dos sujeitos constituintes destas ações que correm de maneira intencional a partir de outros conteúdos que não o esporte. As experiências corporais proporcionadas por esses professores em suas práticas pedagógicas oferecem elementos para se pensar em possibilidades concretas de atuação profissional na Educação Física em que se reconhece, no diálogo com a dança, o jogo e a brincadeira, uma saída para o ensino dos valores.

## CAPÍTULO 4

### **O ESPORTE DA ESCOLA: O FUTEBOL HUMANIZADO COMO PROJETO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO EM VALORES**

#### 4.1 INTRODUÇÃO

Na literatura acadêmica o esporte pode assumir direções opostas que perpassam uma visão positiva e, igualmente negativa, ao ser praticado. Sanmartín (1995) sintetiza estas duas formas ao evidenciar que a prática esportiva pode possuir características maléficas, capazes de estimular uma vantagem pessoal e de grupo, um desejo de vitória e de ódio em relação aos seus adversários, e um espírito de intolerância. Por outro lado, o sentido positivo do esporte pode ser evidente, pois este, também pode assumir características benéficas como o jogo limpo, o respeito às regras e o trabalho em equipe.

Um recorte do debate acadêmico relacionado ao ensino em valores no âmbito da Educação Física dá elementos para pensarmos no potencial educacional do esporte, para fomentar a dimensão afetiva da educação – Gaya e Torres (2004); Steenbergen (2001); Stegeman e Janssens (2004).

Para Gaya e Torres (2004), o esporte deve ser compreendido no seu sentido plural, polimorfo e polissêmico, sendo este decorrente de motivações e sentidos atribuídos por quem o pratica. O conceito do esporte é ampliado, segundo o autor, para outras dimensões como: o esporte de excelência, do lazer, da escola ou de reeducação. Steenbergen (2001) contribui para esse entendimento, ao afirmar uma relatividade de sentidos que podem ser atribuídos pelos sujeitos. Nesse contexto, a realização do potencial educacional do esporte depende, todavia, “do contexto social e pedagógico no qual o esporte é praticado” (STEGEMAN; JANSSENS, 2004, p. 29).

Alguns estudos têm discutido as possibilidades da educação em valores por meio do esporte, tendo como referência valores, símbolos, histórias e tradições do Movimento Olímpico - Binder (2012); Knijnik e Tavares (2012);

Naul (2008) e Rúbio (2009). Essa abordagem é conhecida internacionalmente como Educação Olímpica.

Nestes estudos, Binder (2012) elucida projetos curriculares relacionados às Olimpíadas, por meio da prática esportiva, os quais contribuem para o fornecimento de uma base teórica que valorize a educação em valores para a vida. Knijnik e Tavares (2012) analisam o programa Segundo Tempo apresentado ao Comitê Olímpico Internacional à candidatura dos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro, de 2016, como um programa de educação olímpica. Percebeu-se que tão pouco este se aproximava de um modelo de educação olímpica e, conseqüentemente, dos ideais olímpicos.

Estudos de Naul (2008) mostram-nos que as produções acadêmicas mencionam uma educação em valores, tendo como elemento o *fair play*. Porém, poucos mencionam os valores olímpicos como uma aprendizagem também de valores. Rubio (2009), por sua vez, destaca a importância de uma educação olímpica permeada pelo olimpismo, por temas relacionados aos Jogos Olímpicos da Antiguidade, perpassando por diversos assuntos e desembocando em temas atuais, como o *doping*.

Observada de maneira mais específica, a produção do conhecimento em educação olímpica tem avançado na discussão de seus fundamentos históricos, epistemológicos e pedagógicos.

Binder (2012) destaca que os ideais olímpicos agem como uma motivação para as atividades de aprendizagem em todos os aspectos da vida, integrada com a participação ativa no esporte e atividade física. Seguimos por DaCosta (2009, p. 22) que, em seu estudo, evidencia que o esporte pode ser considerado como metalinguagem, “desde que não se refira somente à transmissão oral de significados, mas também de representações corporais visando à construção de crenças coletivas de duração média ou longa”. Nesse sentido, o autor compreende o esporte como um fenômeno atemporal que assume tendências axiológicas renovadas. Tavares (2009), por sua vez, traz elementos que remetem a uma educação olímpica, perpassada por sentidos singulares que se ajustem à realidade escolar, englobando as crianças, os jovens e os adultos.

No que diz respeito às produções acadêmicas de educação olímpica em relação ao conhecimento e a valores por parte de crianças e jovens, Abreu (2009) afirma a importância de uma proposta de educação olímpica multicultural que considere as esferas do macro, interligadas ao universalismo olímpico, e do micro, compostas por interpretações particulares e adaptações plurais. O estudo de Gomes (1999) apresenta que a educação olímpica necessita distanciar-se de uma abordagem não doutrinária, aproximando-se da realidade com base em suas possibilidades multidisciplinares e multiculturais. Naul (2008) destaca diferentes abordagens pedagógicas que privilegiam a articulação com o olimpismo, transpassando a barreira escolar para outras esferas sociais. Já Telama (2008) evidencia que o contexto no qual o esporte está inserido se torna influente no desenvolvimento moral dos sujeitos.

Por fim, um número significativamente menor de estudos tem-se dedicado a investigar as compreensões e práticas de professores de Educação Física em relação à educação em valores por meio da educação olímpica. Knijnik e Tavares (2012) sinalizam a importância de uma sistematização pedagógica que tanto se distancie do ensino em valores de modo exortativo (relacionado ao ensino em valores por meio da oralidade) e incidental (vinculado a fatos ou acontecimentos ocasionais) quanto se aproxime de atividades pedagógicas que evidenciem situações reais. Já Naul (2008) acredita que o esporte na educação física não é ensinado de maneira que englobe as suas diversas dimensões, ao ser assumido um sentido analítico voltado para as habilidades motoras, caracterizando-se como distanciado.

Desse modo, este estudo visa analisar a prática pedagógica produzida no âmbito escolar, mediante o conteúdo esporte, especificamente o futebol, por intermédio de um professor de Educação Física que atua na região da Grande Vitória, no Espírito Santo, direcionado ao trabalho com valores humanos.

Para além do que as produções acadêmicas evidenciam, tentamos compreender o seguinte questionamento: como são trabalhados pedagogicamente valores nas práticas pedagógicas da Educação Física tendo o esporte como seu conteúdo?

## 4.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: COMPREENDENDO O ESPORTE HUMANIZADO

Os dados foram organizados em quatro eixos de análises, tendo em vista o conteúdo das narrativas, a saber: (1) o esporte humanizado como método pedagógico; (2) o esporte humanizado: implicações na contemporaneidade; (3) a adaptação das regras: o esporte sob o viés pedagógico; e, por fim, (4) o futebol humanizado e a formação moral dos sujeitos. Tais eixos serão explanados e debatidos nas linhas a seguir.

### 4.2.1 O Esporte Humanizado como um método pedagógico

O projeto pedagógico de Marcos parte de suas experiências de vida que, ao longo dos anos, passaram por momentos violentos em relação à prática do futebol. Com o intuito de minimizar esta violência no futebol que decorre em diversos espaços, escolar e extraescolar, Marcos assume, o futebol<sup>23</sup>, como conteúdo da Educação Física escolar. Nesse sentido, busca outras estratégias metodológicas que visa à socialização, a diminuição da violência, o resgate da moral, estabelecendo outros vínculos com o esporte, como bem narra “[...] Eu elaborei uma proposta que chamei de esporte humanizado, que busca o trabalho do desenvolvimento do caráter, sinceridade, do controle das atitudes dos alunos” (NARRATIVA MARCOS, 2012).

Com essa compreensão, Marcos elaborou um projeto pedagógico na intenção de adaptar não somente as regras esportivas, mas, a sua concepção, objetivando a diminuição da violência física e simbólica, ao valorizar a preservação da integridade física e moral nas atividades esportivas.

Somadas às outras experiências que teve no movimento de se tornar professor, e em outros momentos da sua vida social, fortaleceu a compreensão de construir sua prática pedagógica pautada em um esporte solidário, no qual

---

<sup>23</sup> O professor utiliza o termo futebol, porém, trabalha o futsal como conteúdo nas aulas de Educação Física.



seus participantes utilizavam o ensino do futebol como um meio para se trabalhar os valores sociais.

No Esporte Humanizado são criadas regras alternativas, porém como fazê-la sem tornar o esporte desinteressante? Essa foi uma preocupação apontada por Marcos:

[...] mas porque não se muda a regra visando a redução significativa do contato e de situações que podem lesionar os praticantes do futebol? Será que essa medida tornaria o futebol um esporte desinteressante? Creio que não! Em minha opinião, tornar-se-ia mais atrativo e dinâmico, e principalmente mais humano (NARRATIVA MARCOS, 2012).

O que está em negociação não é, apenas, o saber jogar, mas o jogar de forma honesta e não violenta. Além disso, esse movimento é construído na cooresponsabilidade daqueles que dele compartilham, já que:

No esporte humanizado os próprios alunos é que dizem que cometeram falta, o juiz fica de fora observando o jogo, se a falta acontece ele não se manifesta e deixa a coisa rolar. Só que ele pontua negativamente aquela atitude desonesta do praticante [...] ao cometer uma falta ou infração (NARRATIVA MARCOS, 2012).

A arbitragem do jogo é constituída por três árbitros que, em equipe, são responsáveis em realizar a aplicação das faltas, pontuando as ações ofensivas que ocorridas durante a partida. De modo singular, dois árbitros recebem a função de auxiliares, pois estes desempenham um papel assistencialista o árbitro central. A narrativa de Marcos, a seguir, exemplificará este pensamentor:

[...] O primeiro árbitro é aquele que comanda tudo, que diz que foi gol, que não foi gol, um gol vale um ponto, uma falta não confessada menos um ponto. Os dois árbitros anotam os pontos positivos e negativos, o segundo anota da equipe A e o terceiro da equipe B (NARRATIVA MARCOS, 2012).

As situações construídas pelo professor corroboram para que as tomadas de decisões do aluno ocorram em situação real, contribuindo para uma formação moral por meio de situações práticas, vivenciadas corporalmente. Ela se amplia na medida em que o sujeito se apropria, por meio

da prática, das dimensões afetivas. Amplia-se o trato pedagógico no ensino em valores para além do seu caráter incidental e exortativo, já que se configura como uma prática intencionalizada e sistematizada que não abre mão da experiência sóciocorporal.

Na avaliação de Marcos, a implementação do projeto resultou na diminuição da violência e na valorização das aulas de Educação Física entre os alunos:

Foi bem gratificante! A redução do nível de violência foi de 75 a 80%, principalmente da terceira aula pratica em diante [...]. Eles chegavam na quadra querendo jogar a regra, os mais fortes querendo se impor pela violência, e os mais fracos tentando não participar com medo de serem agredidos. Quando a turma, de uma forma geral, começou a entender a filosofia, foi bem legal! Fiquei muito feliz quando ouvi de um aluno: 'Poxa professor, agora dá pra jogar bola com eles, com os grandões, porque se eles fizerem alguma falta é gol pro meu time' (NARRATIVA MARCOS, 2012).

Para além de outros modos de se praticar o esporte na escola, Marcos propõe a humanização das relações sociais como possibilidade de intervenção pedagógica fundamentada na filosofia do esporte humanizado. Esse trabalho nos provoca a pensar a educação a partir de valores humanos, que se fundamenta no respeito, na colaboração e na solidariedade. Ele nos convida a pensar em outras formas de atuação profissional na Educação Física e no que se tem produzido sobre programas de ensino em valores.

#### **4.2.2 O Esporte Humanizado: implicações na contemporaneidade**

Para a constituição deste eixo teórico, partimos do conceito de leitura negativa, evidenciado nos estudos de Charlot (2000). A causalidade se apresenta como elemento perceptível, deste eixo, por meio de uma leitura negativa que o professor assume em relação à forma como o futebol é apresentado nos dias atuais e se incomoda com a violência, física e verbal, presente nesta prática. Sob o ponto de vista do autor, “[...] a leitura negativa retifica as relações para torná-las coisas, aniquila essas coisas transformando-

as em coisas ausentes, ‘explica’ o mundo por deslocamento das faltas, postula uma causalidade de falta” (CHARLOT, 2000, p. 30).

O vínculo do professor Marcos com a prática do esporte, especificamente, o futebol, fez-se presente desde o seu tempo de infância. O gosto pela prática do futebol, do ponto de vista de Marcos, assumiu novos sentidos, ao presenciar a debilitação motora do seu avô como processo resultante de uma falta grave sofrida durante uma partida de futebol:

[...] nasci numa família, como a quase totalidade dos brasileiros, onde muitos homens praticaram e praticam futebol. Desde minhas lembranças infantis mais remotas lembro-me especialmente de meu avô paterno, Bruno, sempre andando muito lentamente em função de um tratamento médico errado feito em sua perna direita que sofreu uma fratura completa de tíbia e fíbula, por volta de 1955, durante um jogo recreativo de futebol, em uma covarde entrada aplicada pelo jogador do time adversário (NARRATIVA MARCOS, 2012).

A história de Marcos remete à ligação afetiva com sua formação familiar e religiosa, fazendo-o ter uma percepção da sociedade como um lugar de solidariedade e respeito ao próximo. Esta evidência pode ser percebida na narrativa do professor: “[...] tem a minha visão enquanto cristão, cada professor tem o seu ‘Eu’ que é formado pela família e a igreja, [...] baseado no eixo norteador da socialização” (NARRATIVA MARCOS, 2012).

A imbricação religiosa se faz presente em alguns momentos de sua vida, podendo ser percebido nas etapas que constituem o processo de formação de Marcos a partir do movimento de ser professor. O professor elenca uma formação continuada, que possui características espirituais, como um elemento marcante para sua formação.

[...] o Programa que eu participo hoje [...] é a sustentabilidade e que tem como eixo norteador a questão espiritual, não defendendo uma orientação religiosa específica, mas a questão espiritual porque se está observando que nós, ali do chão da escola, estamos sentindo, e isso vai muito além do campo científico! (NARRATIVA MARCOS, 2012).

Oriundo de questões espirituais, o professor destaca a sensibilidade, no processo educativo, como ponto significativo para a construção do ser docente. Este pensamento espiritual divide espaço, em alguns momentos, com os

saberes acadêmicos aprendidos na universidade e ganha força na elaboração do método do Esporte Humanizado a partir do momento em que se preocupa com a formação humana, sensibilizando-se para o cuidado com outro.

Para Marcos, os saberes oriundos do campo científico cruzam-se de forma contraditória aos saberes encontrados no campo de sua prática pedagógica. Os questionamentos alavancados, pelo professor, durante as aulas de Educação Física nos tempos de sua formação inicial, por exemplo, eram colocados em tensão nos momentos de aula da universidade. O professor indaga: “[...] Gente, eu não consigo fazer isso daqui dentro da escola. Você consegue?”. Eu tentava mesmo botar aquilo ali! Eu dei um trabalhinho pra eles! (NARRATIVA MARCOS, 2012).

Nota-se que deste a sua trajetória docente, Marcos sinalizava para a emergência da constituição de um saber que dialogue com os sujeitos do processo de aprendizagem, os alunos, de forma que faça sentido com apontamentos emergenciais encontrados durante este processo.

Este tensionamento pode ser alusivo à sua constituição formativa familiar e religiosa, que assume um caráter afetivo, acolhedor e harmonioso para um convívio em sociedade, pois seu discurso perpassa pelo campo socializador. Para Marcos,

O professor de Educação Física e de qualquer área de conhecimento dentro da escola têm que ir além do que aprende aqui dentro [Universidade], passa pelas relações interpessoais e sociais. e hoje, felizmente, em minha opinião, a questão espiritual começa a ser levantada novamente (NARRATIVA MARCOS, 2012).

A família, a religião e a formação acadêmica aparecem como pontos de destaques, observadas nas narrativas de Marcos, apresentando-se como eixos formativos influenciadores para a construção de suas crenças, atitudes e valores.

O entrelaçamento destes três eixos formativos solidificou-se como ponto de partida para um questionamento a cerca das maneiras ofensivas apresentadas nas partidas esportivas, trazendo influências, também, para a sua formação como professor, tendo como ponto tangenciador a sua concepção de escola. Segundo o professor,

[...] a escola mudou. A escola hoje é super [...], o aluno hoje é outro, digo hoje de 15 anos para cá, é um aluno desinteressado, inclusive com a EF, ele não tem capacidade social (ele não tem nem família, coitado. Famílias totalmente desestruturadas) (NARRATIVA MARCOS, 2012).

Sob o ponto de vista do professor, ao longo dos anos a escola assumiu novas formas, diferentes daquelas que ele conhecia como aluno desta instituição. Para Marcos, o aluno assume concepções indesejáveis para o processo educativo como o desinteresse no aprendizado e a antissocialização. Estes podem, ainda, estar vinculados à desestruturação familiar, que a partir de um descuidado afetivo oferecido ao aluno, pode resultar em implicações desfavoráveis para a aprendizagem do aluno.

Neste primeiro momento, a escola e os sujeitos que compõe este lugar assumem, para Marcos, uma concepção adversa para um ensino-aprendizado que dialogue com a sua percepção de mundo, sendo esta atrelada, à valorização das relações afetivas condizentes para um convívio harmonioso em sociedade.

Partindo dessa trajetória de formação, ele traz esses valores para o esporte, em especial o futebol, assumindo-o como conteúdo da Educação Física da escola. Nesse sentido, busca outras estratégias metodológicas que visam à socialização, à diminuição da violência, ao resgate da moral, estabelecendo outros vínculos com o esporte por meio da adaptação das regras esportivas, produzindo, assim, uma prática na escola, e não da escola. Essa distinção evidencia o esforço de Marcos, ao se apropriar de uma prática corporal, transformá-la, com o intuito de pedagogizá-la, atendendo ao interesse do trabalho mediado pelos valores.

O professor indica para uma forma de sistematização pedagógica que permeie um ensino socializante que assuma como ponto de partida o conteúdo do futebol. Desta forma, ele propõe uma produção de conhecimento que seja funcional para sua realidade e que contribua para a construção de um ser humano a partir de uma vertente humanista. Para Marcos, o seu intuito era “produzir um conhecimento que possa resultar em uma produção social, de seres humanos sociais” (NARRATIVA MARCOS, 2012).

No projeto pedagógico, podemos notar que, de acordo com as concepções de Marcos, o espírito esportivo recebe uma concepção humanista, civilizada, distanciando-se, assim, de uma concepção de jogo e, conseqüentemente, da ação dos alunos em que predomina o desrespeito e a violência durante a aula. Tal fato pode ser observado também na nomenclatura do método intitulada como “Futebol Humanizado”. Segundo Marcos, “[...] A violência é uma coisa que irrita muito, a total visão da desumanização do humano, do ser humano. Então eu tenho histórias na família de homens, do sexo masculino, que são todos arrebatados fisicamente por causa do futebol” (NARRATIVA MARCOS, 2012).

Parece-nos que a violência na prática esportiva se torna um ponto determinante e norteador que induz o professor a buscar alternativas empíricas para atenuação de ações violentas no esporte. Nesse sentido, tais ações violentas se aproximam de características de um homem, descortês e inurbano, as quais não são condizentes com o modelo comportamental sociável, contribuindo, assim, para que Marcos evidenciasse, em sua prática, características sociais e afetivas:

Eu ensino basicamente o esporte partindo do desenvolvimento motor, mas sempre voltado para o lado humano, social, do respeito, que é o que mais me afeta pessoalmente. [...] Não é nada contra o futebol. É uma forma diferente de se ver e de se praticar o futebol pra torná-lo mais humano (NARRATIVA MARCOS, 2012).

O debate do ensino em valores, também, se faz presente nos relatos do professor Marcos. Segundo ele, os grandes agentes de socialização, como o educacional, midiático e familiar, estão em dissonância aos valores coerentes para um convívio sociável:

A culpa é de todo um sistema: educacional, da sociedade e da televisão que acabou com os valores humanos (pois ela só tem: intolerância, adultério, traição, ambição e mentira) e as crianças passam vinte horas por dia fora da escola sofrendo isso em casa, as famílias são desestruturadas pela forma de vida delas (NARRATIVA MARCOS, 2012).

A partir da análise da narrativa acima, percebe-se que Marcos denota à mídia uma característica culpabilizante de uma possível desestruturação

familiar. A mídia, também, se apresenta nas narrativas de Marcos como elemento influenciador de atitudes imorais, como a malandragem, que levam o indivíduo a buscar a vitória a qualquer custo, podendo assim, influenciar, também, em outras áreas da vida. De acordo com Marcos,

o que importa é o resultado de qualquer forma, se foi um resultado ético ou não, não importa.[...] Foi mão? Foi não. Então, ele mentiu duas vezes. Olha como a mídia trata o assunto. [...] Olha lá a esticadinha do braço, a malandragem, ou seja, o resultado foi alcançado por causa daquele gol. [...] Você vê o poder que o esporte futebol exerce sobre as pessoas, se tem esse poder de influência, vai influenciar em todas as áreas da vida dela (NARRATIVA MARCOS, 2012).

Este conjunto de fatores leva Marcos a considerar o futebol, da forma como se é apresentada, como ferramenta que desconsidera uma formação moral, pautada no campo da ética. Para Marcos, o esporte, “[...] educa não, isso é discurso para manter um lucro de alguém” (NARRATIVA MARCOS, 2012).

De modo particular, na narrativa “[...] Você vê o poder que o esporte futebol exerce sobre as pessoas, se tem esse poder de influência, vai influenciar em todas as áreas da vida dela” (NARRATIVA MARCOS, 2012), o professor traz pistas de um olhar atento para um sentido negativo que a influência do futebol pode provocar na conduta moral dos indivíduos. Tal afirmativa vai ao encontro de Sanmartín (1995), que evidencia que a prática esportiva pode possuir características maléficas, que podem estimular uma vantagem pessoal e de grupo, um desejo de vitória e de ódio em relação aos seus adversários, e um espírito de intolerância.

As narrativas (auto)biográficas de Marcos evidenciam, uma predileção para a inversão de valores, observada pelo professor, ao destacar, em seu método, o ensino em valores, como o respeito, e evidentemente sinalizam a carência destes na prática esportiva. Gomes (2010) contribui para esse debate quando afirma:

As sociedades são cada vez mais individualistas, egoístas, materialistas e têm perdido gradualmente a humanidade, as características que fazem do homem um ser humano, a saber, a bondade, o altruísmo, a solidariedade, o respeito pela diferença, enfim, os valores sofreram uma inversão de tal forma que agora o

admirável trespassa a estranheza em face da honestidade (GOMES, 2010, P. 78).

Porém, sob o aspecto da contemporaneidade, o efeito que se apresenta é que vivemos uma transformação cujos fundamentos que nos orientam assumem um caráter volátil relativamente aos juízos de valores, ao considerar que estes vêm perdendo força a favor de um novo ajuste, direcionados pelo contexto sociocultural.

Para La Taille e Menin (2009, p.11), esse movimento tem gerado “valores em crise”, e não uma “crise em valores”, sendo aqueles o delineamento de um rearranjo moral “[...] ao aparecimento de novas modalidades de relacionamento, à valorização de determinadas virtudes, a novas inquietações éticas, e não a uma volta a uma condição pré-moral.” Charlot (2007, p. 206), afirma que está havendo uma predileção para uma individualização de valores por parte dos sujeitos contemporâneos. O “[...] processo pelo qual o indivíduo reivindica a livre disposição de si mesmo e pretende escolher de modo autônomo o que é bom ou ruim pra ele”.

#### **4.2.3 A adaptação das regras: o esporte sob o viés pedagógico**

Uma leitura negativa em relação ao futebol, apresentada pelo professor, ao criticar a forma como o futebol vem se delineando nos dias atuais, divide espaço, igualmente, com uma leitura positiva, em relação a este mesmo conteúdo, o futebol. O professor busca mecanismos pedagógicos com o intuito de reelaborar o futebol, sem, no entanto, desconsiderar a sua prática.

O significado de leitura positiva é exposto por Charlot (2000, p. 30) que nos sinaliza que “[...] praticar uma leitura positiva é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente aquilo em que elas falham e às suas carências”. Nesse caso, Marcos toma uma atitude de distanciamento da compreensão das “causas”, e assume uma atitude de curiosidade ao se atentar para “o que se está acontecendo”.

Marcos assume, então, um sentido positivo relacionado ao futebol e, a partir de sua adaptação, o considera como elemento funcional para uma



formação moral. O sentido positivo do esporte é evidenciado nos estudos de Sanmartín (1995), pois este, também pode assumir características benéficas como o jogo limpo, o respeito às regras e o trabalho em equipe.

A partir de uma atitude positiva da realidade, o professor propõe uma adaptação do futebol e traz para si e, conseqüentemente, para a escola a responsabilidade em problematizar um ensino em valores nas aulas de Educação Física, a partir de valores, que para o professor, se configuram como fundamentais para a prática esportiva e para uma convivência harmoniosa em sociedade.

Ao analisarmos a narrativa (auto)biográfica de Marcos, na tentativa de compreender o método do futebol humanizado, percebemos que o *fair-play* se apresenta como um elemento central para o desenvolvimento de uma formação de sujeito. Respaldados por Gomes (1999, p. 209), o conceito de *fair play* pode ser entendido, de maneira geral, como jogo limpo:

A palavra 'fair' na língua inglesa possui os significados de justiça e equidade, por um lado, e agradabilidade e beleza por outro. [...] A falta de espírito desportivo caracterizado por este "jogo limpo" constitui um tipo de "roubo", não contra as regras, mas contra o espírito de jogo.

Ainda de acordo com a autora, o sentido do *fair play* pode perpassar pela canalização da violência mediante o autocontrole. Tal sentido também se faz condizente com o método do professor na tentativa de minimizar as situações violentas recorrentes nas aulas de Educação Física. Tais considerações podem ser relacionadas ao Processo Civilizador de Norbert Elias (1994) e, conseqüentemente, a formação do esporte moderno.

Com base na teoria do "processo de civilização", Elias (1992) compreende e explica diversos aspectos do fenômeno esportivo, tendo a estruturação de regras para sua prática como um dos elementos constituintes para o "processo de esportivização" dos jogos populares na Inglaterra, no século XVIII.

Devido à crescente regularidade de conduta e ao afloramento da sensibilidade da sociedade, percebeu-se a necessidade de tornar os passatempos populares menos violentos por meio da regulação de regras. O

domínio das próprias emoções, por meio do autocontrole, tornou-se um elemento constituinte dos passatempos populares, dando origem ao esporte moderno.

Em ambos os casos, tanto o processo de esportivização dos jogos populares quanto o desenvolvimento do método do futebol humanizado partiram da necessidade da readaptação de regras, à medida que as situações violentas presentes nessas práticas se tornaram alarmantes, evidenciando a necessidade de desenvolver um jogo limpo.

Uma percepção de características violentas pode ser notada no projeto pedagógico de Marcos. Há momentos em que o professor faz uma analogia do futebol à luta de gladiadores, evidenciando de forma clara, uma crítica à forma como o futebol vem se delineando nos dias atuais. A narrativa a seguir, concretiza este indício: “[...] Eu vejo plena aproximação desse espetáculo de luta para a morte e a luta para o jogo educativo” (NARRATIVA MARCOS, 2012).

Assim, como na constituição do esporte moderno, o professor se incomoda com as atitudes violentas presentes nas ações das práticas esportivas do futebol, vistas nos jogos atuais, e vislumbra a importância de uma readaptação das regras com o intuito de minimizar a violência presente e incorporar outros valores. Sob o ponto de vista de Marcos: “[...] Se aconteceu é porque a regra não coíbe, e se coíbe, é de uma forma muito branda. Vê o que aconteceu para o cara disputar uma bola alta, pior que um golpe de Karatê” (NARRATIVA MARCOS, 2012)

Sabemos que as regras possuem funcionalidade na partida esportiva, ao se tornarem elementos organizacionais para a fluidez e compreensão do jogo. Porém, algumas situações esportivas podem ser forjadas pelos jogadores na busca da vitória, as quais estão condizentes com o regulamento esportivo. Ou seja, uma entrada brusca de um jogador, ao tentar impedir a finalização de uma jogada adversária, pode tornar-se permissível diante do regulamento, mas, nesse caso, é aplicável a falta. Tal concepção, também observada em estudos de Gomes (2009), leva-nos a compreender a narrativa do professor Marcos, ao elucidar que “[...] as regras permitem que os jogadores sofram ameaças maiores que as já descritas” (NARRATIVA MARCOS, 2012).

Na prática pedagógica de Marcos, as regras também se tornaram evidentes ao desenvolvimento do método, já que se tornaram objetos adaptáveis e funcionais para os objetivos propostos pelo professor, na tentativa de minimizar os efeitos ofensivos que porventura possam surgir durante a prática esportiva. Tal inquietação relacionada à aplicação das regras pode ser observada, a seguir:

[...] mas por que não se muda a regra visando à redução significativa do contato e de situações que podem lesionar os praticantes do futebol? Será que essa medida tornaria o futebol um esporte desinteressante? Creio que não. Em minha opinião, tornar-se-ia mais atrativo e dinâmico e, principalmente, mais humano (NARRATIVA MARCOS, 2012).

Esse sentido pedagógico demonstra a potencialidade apostada pelo professor no que diz respeito ao efeito formativo do esporte que considera a regra como principal elemento a ser reformulado. Para Marcos, as atitudes violentas são presentes nas práticas esportivas, pois a regra proporciona tais atitudes: “[...] Para mim a culpa está na regra porque a regra determina o comportamento, agressivo ou não, ético ou não (NARRATIVA MARCOS, 2012).

A análise da narrativa demonstra-nos o cuidado que o professor obteve em adaptar as regras para que um comportamento ético possa se fazer presente na prática do futebol. Por conta disso, o professor busca mecanismos pedagógicos que punem ações violentas e/ou desonestas dos jogadores participantes: o jogador que cometer a falta e não confessar perde-se um ponto do total conquistado.

A atitude de Marcos em remodelar as regras oficiais não se descaracteriza das funções básicas da elaboração das regras. Para Sanmartín (1995, p. 79), a regra “[...] indica a realidade social, formas aceitáveis de conduta, definem o comportamento específico, recompensa ou castigo para conduta certa ou errada”.

A partir do conceito de Sanmartín (1995), percebemos que as regras foram adaptadas por Marcos a partir de sua realidade social, sob o seu ponto de vista de condutas aceitáveis, perpassando elementos como a recompensa e

o castigo, ao valorizar o indivíduo que for honesto e punir aqueles que obtiverem uma atitude contrária.

Apesar de o professor evidenciar, em sua prática pedagógica, o caráter social e afetivo, Marcos, na construção do método, não priorizou necessariamente o lúdico, abandonando o movimento pela reflexão. O conteúdo futebol passou por adaptações pedagógicas ao longo dos níveis escolares, sem abandonar o ensino de habilidades e esquemas táticos do futebol:

Eu faço por período, de 1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série, no contexto de habilidades menos complexas para mais complexas, repetindo os conteúdos ao longo das séries, aumentando, assim, o grau de habilidade e dos esquemas táticos (NARRATIVA MARCOS, 2012).

É possível aproximar a prática de Marcos das considerações de Sanmartín (1995, p. 82) que evidencia que a “[...] vitória deve ocorrer por mérito, tática, habilidade e não por esperteza e astúcia”. O que está em negociação não é apenas o saber jogar, mas o jogar de forma honesta e não violenta. Além disso, esse movimento é construído na corresponsabilidade daqueles que dele compartilham.

O esporte escolar pressupõe adaptações de objetivos específicos que diferem daqueles existentes no esporte de alto rendimento, como destacam Gaya e Torres (2004). Não é apenas uma questão de simplificação de técnicas e táticas, mas de concepção formativa que lhe oferece fundamento.

No âmbito da didática do esporte [...] se fazem necessárias simplificações técnicas e táticas, de regulamento e de espaço, de número de participantes; porém continuam presentes as categorias de rendimento (rendimento próprio), regulamentação (de reduzida complexidade) e a competição. [...] Através da sua prática, são desenvolvidos aspectos formativos (a cooperação, o cumprimento às regras que foram acordadas, o respeito ao adversário, o reconhecimento e aceitação das limitações (próprias e dos outros), a possibilidade de superação das suas limitações, etc. (GAYA, TORRES, 2004, p. 65).

Tal pensamento se aproxima da Sociologia Figuracional. Esta emerge no campo acadêmico, difundida, a princípio, nas Ciências Sociais, ao considerar o esporte como ‘alto grau de positividade’ para o desenvolvimento

dos sujeitos que o consomem. Todavia, apesar de Marcos assumir, também, uma leitura negativa, a princípio do futebol, não possuímos elementos suficientes que fundamentam uma visão condizente do professor à Teoria Crítica do Esporte.

Neste sentido, sinalizamos que Marcos, por tramitar entre estes dois pontos apresenta mecanismos didáticos que trabalhem a formação moral dos alunos, por meio do esporte, a partir de uma leitura negativa em direção a uma leitura positiva.

#### **4.2.4 O Futebol Humanizado e a formação moral dos sujeitos**

O debate relacionado ao ensino em valores no ambiente escolar pode-se assumir diferentes contornos, propícios ou não, ao partir-se do discurso de que a escola é democrática. Para Sanmartín (1995), há um discurso presente de que a escola deveria assumir-se como neutra no que tange o ensino em valores, de maneira, que o próprio educando se forme moralmente a partir de interações sociais.

A incerteza decorrente de maneiras pedagógicas para um ensino que contemple uma formação moral dos sujeitos se faz presente na narrativa de Marcos, que, também, destaca o ensino voltado para o âmbito afetivo como uma das lacunas encontradas nos currículos acadêmicos. Para Marcos,

No currículo teórico você não é preparado para lidar com aquilo, é uma dificuldade de lidar com quem está do seu lado, falta de capacidade social para lidar com a criança, adolescente, com adulto. Nesse conflito que surge ali, surge um forte ambiente educacional o que o professor tenta ser o mediador do diálogo, solução de conflito, esse tipo de coisa (NARRATIVA MARCOS, 2012).

Todavia, ao vislumbrar a potencialidade do ambiente escolar, Marcos assume um movimento contrário e traz para a escola a responsabilidade em trabalhar valores em suas aulas. Esse movimento de tensão entre aluno e professor, pode ser percebido, a seguir: “Não! Vamos jogar normal. Vocês vão jogar o que vocês querem do jeito que eu quero, e a coisa foi acontecendo” (NARRATIVA MARCOS, 2012).

O professor não opta pela construção do Esporte Humanizado em coparceria com seus alunos, pois atenta-se para a necessidade de direcionar um ensino em valores a partir de uma indução que deve ser fomentada pelo professor. Charlot (2001, p. 18) afirma que: “[...] a escola não é apenas um lugar que recebe alunos dotados destas ou daquelas relações com o(s) saber(es), mas é, também, um lugar que induz a relações com o(s) saber (es).

A visão híbrida do ambiente escolar contribui para que Marcos relacionasse uma gama de valores que, para ele, se configura como essenciais para a prática esportiva e, para as outras dimensões da vida ao elencar as regras sociais como as do esporte. Segundo Marcos, “[...] o respeito às regras, são as regras sociais e da boa convivência, as regras do esporte. Mas no fundo de tudo, eu respeito a verdade, a sinceridade, ao colega que está ali, a sua integridade física, para mim é o que mais importa” (NARRATIVA MARCOS, 2012).

A atividade docente no processo de ensino-aprendizagem, também, recebe destaque nos estudos de Carr (2002), pois traz evidências para a importância de um tratamento pedagógico no conteúdo de ensino de forma que o direcione a partir dos objetivos que se pretende alcançar, que, no caso de Marcos, estão imbricados para um convívio social harmonioso.

As situações morais ocorridas em jogo são vista, pelo professor, como elementos que permitem o desenvolvimento da moral ao colocar o indivíduo, em alguns momentos, em conflito de valores, conforme afirmativa de Marcos, a seguir: “[...] o caráter da pessoa, o caráter quem é, quem sou, de uma forma natural para a maioria das pessoas é durante o jogo” (NARRATIVA MARCOS, 2012). Basso et al. (2015) explica que o esporte pode ser um importante veículo para o ensino em valores, pois dialoga com as demais dimensões da vida. Desta forma, a elaboração do método de Marcos está relacionado ao cuidado do professor em proporcionar situações esportivas que desenvolvam um comportamento moral nos alunos.

Pode-se notar que os elementos intrínsecos e extrínsecos, elucidados por Steenbergen (2001), são reunidos no método que analisamos. O projeto pedagógico, além de objetivar elementos intrínsecos, com o aprendizado de regras, habilidades e esquemas táticos do futebol, assume elementos

extrínsecos, como o respeito e a socialização, que poderão ser observados nas narrativas (auto)biográficas a seguir: “Mais que o esporte [...] é o respeito mútuo, saber criar as coisas juntos, tomar decisões no coletivo, para que através desta organização surja o aprendizado e o crescimento social” (NARRATIVA MARCOS, 2012).

O sentido extrínseco se evidencia durante o desenvolvimento do método nas aulas de Educação Física. Conforme podemos perceber, na apresentação do método, a honestidade, tendo o *fair play* como eixo central, torna-se um valor destacável à medida que a vivência do método contribui para que o aluno confesse a realização de uma ação ofensiva. Caso contrário, o jogador infrator e o time de que faz parte são punidos. Podemos perceber esse entendimento com base na análise da narrativa a seguir:

Cada participante, aluno, seria responsável em marcar as próprias faltas cometidas. O juiz, na verdade, ficaria fora da quadra fazendo os apontamentos. Toda vez que esse aluno cometesse uma falta ou infração e não confessasse esse erro, o time dele era penalizado com um gol (NARRATIVA MARCOS, 2012).

Segundo Marcos, a compreensão do sentido de confessar uma entrada ofensiva, por parte dos alunos participantes da jogada, pode ser percebida em diversos momentos das aulas, conforme podemos observar a seguir: “Parou! Parou! Parou! Eu fiz a falta, a bola é deles!” (NARRATIVA MARCOS, 2012). Entretanto, a princípio, o ato de confessar a falta, pode estar relacionado, não, necessariamente, a uma fratura física que porventura possa ocorrer com o adversário, mas o receio em ser punido. Tal fato pode ser percebido, na narrativa de Marcos, a seguir: “[...] Qualquer menino de dois metros de altura sabe que se bater, ele vai ser penalizado. Então, ele já recua” (NARRATIVA MARCOS, 2012).

A punição foi um meio utilizado pelo professor para atingir um determinado fim, já que tais situações problematizam alguns momentos de discussões durante a aula. Porém, esta assume evidências formativas, pois direciona o protagonismo dos alunos no processo educativo, sem, no entanto, apresentar-se como um elemento passivo que receba as punições externas aplicadas pelos juízes nos moldes de um jogo convencional. Sob o ponto de

vista de Marcos, “[...] eles querem que o juiz aplique a regra, enquanto que na verdade, eles que tem que fazer a questão da regra para não serem penalizados” (NARRATIVA MARCOS, 2012).

O protagonismo dos alunos no processo formativo se faz presente no momento em que o professor direciona as responsabilidades da autuação de infrações ocasionados durante a partida, dos árbitros para os alunos. Tal ação não abre margem para que ocorra uma ocultação moral do jogador, já que o árbitro se torna, nas regras convencionais, responsável pelo julgamento das ações ocorridas. “A situação mediada pela arbitragem facilita a neutralidade e a omissão, já que transfere a responsabilidade da tomada de decisão para o árbitro, pois caberia a ela julgar” (GOMES, 2009).

Em partidas de futebol oficiais, na dúvida relativa á tomada de decisão condizente ao momento, os recursos tecnológicos são recorridos pelos árbitros (SANMARTÍN, 1995). Porém, no ambiente escolar, Marcos aposta na honestidade como alternativa metodológica a partir da adaptação das regras.

Há uma preocupação do professor em desenvolver, por meio do futebol, uma formação holística de sujeito, ao adotar uma visão ampla que vai além do aprendizado da habilidade específica. A narrativa a seguir elucida tal pensamento: “Com o esporte humanizado, ou você ganha honestamente, fisicamente, moralmente, ou você vai perder” (NARRATIVA MARCOS, 2012). Os termos “honesto”, “físico” e “moral”, nos apresentam como elementos colaborativos e demonstrativos desta concepção holística apresentada pelo professor.

A honestidade, como já dissemos, mostrou-se como um fator preponderante para o desenvolvimento moral dos alunos, ao analisarmos as narrativas de Marcos. Porém, do outro modo, temos a desonestidade e, consequentemente, a mentira como um dos desdobramentos desta. Esse sentido leva-nos a compreender a narrativa a seguir:

O competidor precisa do outro para que o jogo aconteça. Mentir por causa de uma bola? Eu preciso do meu colega para brincar. Por que eu quero me impor violentamente? Até para brigar eu preciso do meu colega para brigar (NARRATIVA MARCOS, 2012).



Ao analisarmos a narrativa, percebemos que Marcos destaca a mentira como um elemento infrator que não condiz com a prática esportiva e, conseqüentemente, com o caráter de formação moral, a qual propõe em seu método.

Outro fator preponderante se configura como tentativa do professor em tornar a prática esportiva menos ofensiva, por meio da adaptação das regras, valorizando, assim, o respeito como um valor humanizante. Tal pensamento pode ser percebido na narrativa a seguir:

[...] Eles chegavam na quadra querendo jogar a regra, os mais fortes querendo se impor pela violência, e os mais fracos tentando não participar com medo de serem agredidos. Quando a turma, de uma forma geral, começou a entender a filosofia foi bem legal. No momento que eu ouvi de um aluno: 'Poxa professor, agora dá pra jogar bola com eles, com os grandões, porque se eles fizerem alguma falta é gol pro meu time (NARRATIVA MARCOS, 2012).

A inserção do método na aplicabilidade do futebol proporcionou a participação dos alunos menos habilidosos nas aulas de Educação Física, e a diminuição dos níveis de violência como um possível reflexo de respeito mútuo tornou-se perceptível na medida em que os próprios alunos passaram a compreender a filosofia do método. Entretanto, a princípio, a competição, percebida na análise da narrativa, e presente no método, era vista por Marcos de forma negativa:

A circunstância do jogo tem sido muito diferente no ambiente de sala de aula, porque infelizmente nosso ambiente de trabalho é permeado pela maldita palavra competição, e as crianças, adolescentes chegam lá e não querem aprender, eles querem é ganhar (NARRATIVA MARCOS, 2012).

Apesar da competição se apresentar, para Marcos, como um elemento que possa atenuar ações violentas nas práticas esportivas, o professor decide mantê-la, ao adaptar as regras do jogo oficial para que possa construir o Esporte Humanizado, podendo ser vista na narrativa – “Poxa professor, agora dá pra jogar bola com eles, com os grandões, porque se eles fizerem alguma falta é gol pro meu time” (NARRATIVA MARCOS, 2012) – que expressa a importância do “jogar” do ponto de vista dos alunos.

A dinamicidade ocasionada na apropriação das regras, especialmente no que diz respeito ao resultado da contagem do número de pontos por meio da marcação de faltas, contribuiu para a compreensão do papel da competição entre os jogadores, transpassando os objetivos relacionados à inclusão dos menos habilidosos. Reconhecer o caráter estético do jogo permite a não transformação do esporte em tédio e em uma prática desinteressante. Para Lovisolo (2009, p. 166):

Se a atividade proposta é um tédio e não cruza com os sonhos, apenas a repressão fará que os estudantes participem. Se a participação é determinada pela obrigação normativa, podemos obter como resposta a presença ausente, participação muito pequena, com 'p' minúsculo. Estou dizendo então que o esporte lida com o estético, com gostos e emoções, do corpo e da performance esportiva, e que não podemos esquecer essa dimensão, talvez hoje a principal.

O esporte em meio a sua pluralidade, ao possuir diferentes formas e sentidos, não perde a sua peculiaridade que o torna singular. Segundo Gaya e Torres (2004), este é constituído por estruturas que mantêm um conjunto de categorias essenciais e comuns a essas diferentes manifestações: o rendimento corporal, os regulamentos e a competição.

A competição, por exemplo, como elemento do esporte, não necessariamente precisa ser objetivo principal de sua prática. Ela pode assumir diferentes intensidades, sendo ajustáveis, ao nível competitivo em que está inserida. Da mesma forma, podemos considerar o rendimento corporal e os regulamentos.

Segundo os pensamentos de Silva (2007, p. 8), elucidando Parlebas, de que "[...] o desporto não possui nenhuma virtude mágica. Ele não é em si nem socializante, nem anti-socializante. [...] Ele é aquilo que se fizer dele". Mello et al (2011, p. 189), maximizam essa reflexão, ao acreditarem que

a competição também não é boa, nem má; ela é aquilo que fazemos dela: instrumento para outras aprendizagens, crítico ou acrítico; estímulo para participação, cooperação, compreensão e produção de estados de solidariedade. Depende do uso que dela for feito pelos autores sociais.

No entendimento de Stigger, elucidado por Lovisolo (2009), o esporte deve ser visto sob a perspectiva de um campo heterogêneo de finalidades ou intencionalidades diversas. Esse duplo sentido atribuído ao esporte também se fez presente no discurso de Pierre de Coubertin, em 1894, ao alertar a importância do tratamento pedagógico na aplicabilidade do esporte:

Ainda agora, como no passado, se seus efeitos serão benéficos ou prejudiciais, depende de como ele é tratado, e da direção para qual ele é apontado. A atividade atlética pode incitar as mais nobres assim como as baixas paixões. Ela pode alimentar abnegação e honra, ou o amor pelo ganho. Ela pode ser cavalheiresca ou corrupta, humana ou bestial. Finalmente, ela pode ser usada para solidificar a paz ou preparar para a guerra (TAVARES, 2008, p. 344).

Para além de outros modos de se praticar o esporte na escola, Marcos propõe a humanização das relações sociais como possibilidade de intervenção pedagógica fundamentada na filosofia do esporte humanizado.

O que se pretende, por meio do esporte, é a incorporação dos valores e sua tradução na prática diária. Trabalhado de maneira intencional pelo professor, busca-se sair do campo incidental e exortativo caminhando na direção de valores, tais como respeito, cooperação, honestidade, reconhecimento de si e do outro.

Na avaliação de Marcos, a implementação do projeto resultou na diminuição da violência e na valorização das aulas de Educação Física entre os alunos: [...] A redução do nível de violência **[nas aulas de Educação Física]** foi de 75 a 80% (NARRATIVA MARCOS, 2012).

A superação de fatores violentos vivenciados nas aulas de Educação Física por meio do Esporte Humanizado, ganha força no momento em que ele admite que esta intencionalidade pedagógica poderia ter sido concretizada em tempos anteriores, pois de acordo com ele, o método poderia ter sido assistencialista, também, para outros alunos anteriores a este processo.

Em anos anteriores, o referido professor foi vítima de uma ação ofensiva, de característica física, causada pela atitude agressiva de seu aluno na época. Passado alguns anos, este mesmo aluno perdeu a sua vida para o mundo das drogas, ocasionando uma reação de desconforto para o professor. Tal fato, pode ser melhor elucidado, a partir da narrativa do próprio professor:

O aluno que me agrediu fisicamente em 2009, em Vila Velha, morreu há dias com 5 tiros na cara no Bar. Eu me sinto, dentro desse contexto, um derrotado! Quando você é a vítima da violência, você se ira e se assusta com a situação, mas analisando o contexto depois, com mais calma, você vê que é mais um pobre coitado que, aos 18 anos, tomou 5 tiros na cara (NARRATIVA MARCOS, 2012).

A narrativa de Marcos traz indícios (GINZBURG, 1989) de um envolvimento pedagógico em um processo relação particular entre professor e o ensino. A perda do aluno para o mundo das drogas faz menção á um sentimento de derrota e incapacidade perante a responsabilidade formativa do discente. Desta forma, o professor traz para si a responsabilidade do ato de ensinar, assumindo-se, assim, como o sujeito direcionador do processo de aprendizagem, que neste caso, permeia o campo da incapacidade educativa ao perceber-se como um impotente.

O processo de conscientização moral leva-nos a compreender a complexidade que envolve o ensino em valores, já que o eixo central está fundamentado em ações do próprio sujeito. Todavia, Marcos manipula as regras do futebol de forma que tais elementos se fazem presentes em seu método de forma que os seus sentidos, significados, crenças e atitudes construídos ao longo dos anos pelos eixos formativos (familiar, religioso e acadêmico) se fazem presentes em sua prática pedagógica.

O direcionamento pedagógico adotado pelo professor demonstra à imbricação que o docente possuiu na construção de um ensino em valores ao predilecionar um recorte em valores harmonioso para um convívio social entre os componentes que compõem o ambiente escolar, e especificamente, as aulas de Educação Física escolar.

O professor incomodado com as regras do esporte, por perceber que elas não se tornavam mais condizentes com a contenção ofensiva de seus praticantes, incita uma ação pedagógica na perspectiva de direcionar o ensino dos esportes que permeie o respeito ao outro e a honestidade por meio de ações que valorizassem um convívio social. Desta forma, em um primeiro momento, Marcos parte de uma leitura negativa que por meio de uma releitura positiva, transforma o futebol como um meio para o ensino em valores.

Assim, a adaptação das regras se pautou não apenas como finalidade para o ensino instrumentalizado do esporte em uma sequência pedagógica a ser desenvolvida nos diferentes níveis escolares, como também alternativa para o desenvolvimento moral do sujeito, dada a percepção de Marcos, ao perceber que a prática esportiva, vivenciada de forma não direcionada, não alcançaria os seus objetivos propostos.

O método do esporte humanizado apresenta o esporte em dois sentidos, vistos na análise dos dados e explanados por Steenbergen (2001): intrinsecamente e extrinsecamente. O primeiro estaria pautado no esporte como um fim (habilidades técnicas e esquemas táticos, por exemplo); o segundo se aplicaria a sentidos particulares e subjetivos (no caso do método, o desenvolvimento moral se destacou), vislumbrando, assim, o esporte como um meio.

As situações produzidas pelo professor colaboraram para que as tomadas de decisões dos alunos ocorram em situação real e, conseqüentemente, contribuíram para uma formação moral por meio de situações práticas, vivenciadas corporalmente. Amplia-se o trato pedagógico no ensino em valores para além do seu caráter incidental e exortativo (KNIJNIK; TAVARES, 2012), já que se configura como uma prática intencionada e sistematizada que não abre mão da experiência prática (LARROSA BONDÍA, 2002).

A partir disso, duas figuras do aprender, apresentadas por Charlot (2000), se destacam no método do Esporte Humanizado: a imbricação do eu (saber-domínio) e distanciação-regulação (saber-relacional). Tal fato demonstra que o ensino em valores, debruçou em uma relação pautada na experiência corporal em diálogo com as relações estabelecidas com o outro e contextualizado no mundo.

A formulação pedagógica de Marcos apresenta características de uma *abordagem orientada ao físico* (NAUL, 2008), que por meio da prática competitiva do esporte humanizado, ocorre uma problematização de um ensino em valores com os objetivos que transcendam as aulas de Educação Física, a partir de um convívio harmonioso. Sob este último ponto, o professor, também,

se aproxima do ensino em valores condizente a *abordagem orientada ao mundo da vida* (NAUL, 2008).

Turini (2009) destaca a importância de uma abordagem de ensino em valores, fundamentada em atividades que promovam para os alunos a ação de assumir papéis, tomadas de decisões, como fatores essenciais para o desenvolvimento moral. Diante da análise dos dados, podemos perceber que o método do futebol humanizado perpassa por essas dimensões, podendo contribuir para o desenvolvimento de uma formação moral.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola apresentou-se como um lugar de aprendizagem tanto para os conhecimentos científicos específicos tanto para o ensino em valores já que ambos são conhecimentos socialmente construídos. Os diferentes sujeitos que a formam inscrevem-se, cotidianamente, em suas práticas sentidos para diferentes funções sociais.

Ao debruçarmos nas cinco práticas pedagógicas apresentadas, percebemos que o sujeito se configurou como objeto central dessas pesquisas que obtinham como destaque a subjetividade da personalidade do sujeito, movidas pelo desejo, visto em Charlot (2000, 2001), a partir de experiências marcantes, potencializadoras a longo prazo, e que façam sentido para uma aprendizagem significativa, argumentada por Larrosa Bondía (2002).

A partir de uma leitura positiva, os projetos pedagógicos delinear-se em uma via de dentro para fora do sujeito, indo ao encontro de evidências fenomenológicas que consideram o sujeito com detentor de sentidos a partir do *eu empírico*, visto em Charlot (2000).

Deste modo, as práticas pedagógicas não apresentaram características de um ensino pautado em teorias e abordagens didáticas, específicas, do campo da Educação Física escolar. A orientação metodológica se nutriu nas ações dos professores que receberam um papel fundamental, pois se configuraram como contribuintes para a idealização desse processo de formação. Esta ação orientadora é que tange o tratamento pedagógico do conteúdo de ensino e sua relação com os valores.

O ensino em valores, vistos nas práticas pedagógicas analisadas, distanciou-se, de um perfil exortativo e incidental denunciados pela produção acadêmica de Knijnik e Tavares (2012) e, se aproximou, em alguns momentos, da *abordagem orientada ao físico* e da *abordagem orientada ao mundo da vida*, de Naul (2008).

Os projetos pedagógicos elaborados pelos professores nos levaram a compreender que, para o desenvolvimento de um ensino em valores, tendo diferentes conteúdos como meio, faz-se necessário haver uma intervenção pedagógica de forma que exista uma intencionalidade na formação moral dos sujeitos que se afaste de um ensino exortativo e incidental (KNIJNIK; TAVARES,

2012). Deve ainda fazer sentido para o seu aprendizado, sendo fomentado pelas experiências corporais.

Acreditamos na potência enriquecedora das aulas de Educação Física, ao compreendermos a ampla dimensão que ela pode tornar-se no processo de aprendizagem dos alunos, quando percebemos que esta tangencia as diferentes linguagens, de forma integral para a sua formação.. Tal argumento pode ser evidenciado neste estudo ao serem trabalhados nos projetos pedagógicos as três figuras do aprender de Charlot (2000): o saber-objeto (objetivação-denominação), o saber-domínio (imbricação do eu) e o saber-relacional (distanciação-regulação).

De forma específica o projeto pedagógico que problematiza o ensino em valores por meio do esporte transcendem o discurso acadêmico dualizado e antagônico, do/no esporte, e mostram-nos a potencialidade do esporte, ao ser fundamentado em valores humanos. O método apresenta o esporte a partir de dois sentidos, explanados por Steenbergen (2001), intrinsecamente e extrinsecamente, vislumbrando, assim, o futebol como um meio e um fim.

O método de Marcos transcende as barreiras de uma educação olímpica clássica e doutrinária, ao atender às demandas socioculturais a partir dos sentidos atribuídos pelo professor, objetivando transforma a realidade.

Por fim, este estudo potencializa novas possibilidades no que diz respeito ao ensino em valores nas aulas de Educação Física, encontrados no campo acadêmico dessa área, distanciando-se do ensino em valores até então produzidos, ao ampliar para outros conteúdos, como os jogos, as brincadeiras e a dança, bem como ao assumir as experiências corporais como eixo central da atuação docente.



## 6 REFERÊNCIAS

ABREU, Neíse Gaudencio. Educação olímpica multicultural: da pesquisa à prática. Proposta curricular e metodológica e resultados relativos de observações empíricas. In: REPPOLD, Alberto Reinaldo Filho; MAGALHÃES, Leila Mirtes Pinto, RODRIGUES Rejane Penna; ENGELMAN, Selda. (Orgs.) **Olimpismo e Educação Olímpica no Brasil**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009, p. 201-212.

BARROSO, André Luís Ruggiero; DARIDO, Suraya Cristina. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. **Revista da Educação Física/ UEM**. Maringá, v. 20, n. 2, p. 281-289, 2. trim. 2009.

BINDER, Deanna L. Olympic values education: evolution of a pedagogy. **Educational Review**. Birmingham, v. 64, n. 3, p. 275–302, agost./ 2012.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. in Revista Brasileira da Educação. No. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

CARR, David. What moral educational significance has physical education? A question in need of disambiguation. In: McNamee, Mike; Parry, Jim. **Ethics And Sport**. London: Routledge, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: [1.] artes de fazer. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. Valores e normas da juventude contemporânea. In: PAIXÃO LP, ZAGO N. (Org). **Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artimed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **A escola e o saber**. Entrevista concedida a Priscilla Ramalho. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent\\_a.php?t=006](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=006)>. Acesso em: 12 de novembro de 2014.

CHARTIER, Roger. “Cultura popular”: revisitando um conceito histórico. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 8 , n. 16, p. 179-192, 1995.

DaCOSTA, Lamartine Pereira. **Valores e moral social no Brasil**. 1989. Tese (Doutorado em Filosofia)–Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1989.

DaCOSTA, Lamartine Pereira. Educação olímpica como metalinguagem axiológica: revisões pedagógicas e filosóficas de experiências internacionais e brasileiras. In: REPPOLD FILHO, A et al. (Orgs.) **Olimpismo e Educação Olímpica no Brasil**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009, p. 17-28.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

ELIAS, N; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa, Difel, 1992.

ENRICONE, Delcia. **Valores no processo educativo**. Porto Alegre: Sagra-DC Wzzatto/ Edipucrs, 1992.

FARIA, Eliene Lopes. Conteúdos da Educação Física escolar: reflexões sobre a Educação Física e cultura. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 124-142, 2004.

FREIRE, Elisabete dos Santos et al. A dimensão atitudinal nas aulas de educação física: conteúdos selecionados pelos professores. **Revista da Educação Física/ UEM**. Maringá, v. 21, n. 2, p. 223-235, 2. trim. 2010.

FREIRE, Elisabete dos Santos; OLIVEIRA, José Guilmar Mariz de. Educação Física no Ensino Fundamental: identificando o conhecimento de natureza conceitual, procedimental e atitudinal **Motriz**, Rio Claro, v.10, n.3, p.141-151, set./dez. 2004.

GAYA, Adroaldo; TORRES, Lisiane. O esporte na infância e adolescência: alguns pontos polêmicos. In: GAYA, Adroaldo; MARQUES, António; TANI, Go. (Orgs.) **Desporto para Crianças e Jovens**. Razões e Finalidades. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOERGEN, Pedro. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, out./ 2007. Número especial.

GOMES, Ana Cristina Ramos. **Educar para os valores**. 2010. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Filosofia, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

GOMES, Marta. Solidariedade e Honestidade: os fundamentos do fair-play entre escolares. In: TAVARES, O.; DaCOSTA, L.P. (Eds.) **Estudos Olímpicos**. Rio de Janeiro: Ed. Universidade Gama Filho, 1999.

\_\_\_\_\_. Por uma educação olímpica em movimento: notas de pesquisas e avaliações. In: REPPOLD FILHO, A et al. (Orgs.) **Olimpismo e Educação Olímpica no Brasil**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009, p. 175-189.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KNIJNIK, Jorge Dorfman.; TAVARES Otávio. Educating Copacabana: a critical analysis of the Second Half, an Olympic education program of Rio 2016. **Educational Review**, Birmingham, v. 64, p. 353-368, 2012.

LA TAILLE, Yves de; MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Crise de valores ou valores em crise?**. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999.

LIPOVETSHY, Gilles. **A era do vazio:** ensaio sobre o individualismo contemporâneo. Lisboa: Relógio D'água, 1983.

LOVISOLO, Hugo. Mediação: esporte rendimento e esporte da escola. In: STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo Rodolfo (Org.). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 157-170.

MELLO, André Silva et al. Educação física e esporte: reflexões e ações contemporâneas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 175-193, abr/jun de 2011.

MILHOLLAN, Frank; FORISHA, Bill E. **Skinner X Roger**: maneiras contrastantes de encarar a educação. São Paulo: Summus Ed., 1978.

MÜLLER, Norbert. **Olympic education: university lecture on the Olympics**. Centre d'Estudis Olímpics (UAB) International Chair in Olympism (IOC -UAB), Barcelona. 2004.

NAUL, Roland. **Olympic Education**. Oxford: Meyer & Meyer Sport, 2008.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. Cotidiano: história(s), memória e narrativa: uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Pesquisa com o cotidiano**. Petrópolis: DP&A, 2003.

QUEIRÓS, Paula. Para um novo enquadramento axiológico na participação de crianças e jovens no desporto. In: GAYA, Adroaldo; MARQUES, António.; TANI, Go. **Desporto para crianças e jovens**: razões e finalidades. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004.

RUBIO Kátia. **Educação Olímpica e Responsabilidade Social**. São Paulo: casa do Psicólogo, 2007.

RUBIO, Kátia. **Esporte, Educação e Valores Olímpicos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SANMARTÍN, Gutiérrez. **Valores sociales y deporte**: la actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales. Madrid: Gymnos, 1995.

SANTOS, Wagner dos; MAXIMIANO, Francine de Lima. Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 79-101, abr./jun. 2013.

SCHNEIDER, Omar; BUENO, José Geraldo Silveira. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física. **Movimento**. Porto Alegre, vol. 11, n. 1, p. 23-46, Jan./abr. 2005.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e Comportamento Humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SILVA, Fábio Silvestre da. Projetos sociais em discussão na psicologia do esporte. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-12, dez. 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A vida com as histórias de vida: apontamentos sobre pesquisa e formação. In: PERES, Eliane et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: sujeitos, currículos e culturas. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008.

\_\_\_\_\_. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. (Org.). **Memória e Formação de Professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.

STEENBERGEN, Johan. The double character of sport. In: STEENBERGEN, Johan; De KNOP, Paul; ELLING Agnes. (Eds.) **Values and Norms in Sport. Critical reflexions on the positions and meanings of sport in society**. Oxford: Meyer & Meyer Sport, 2001, p. 33-56.

STEGEMAN, H; JANSSENS, J. Introduction. In: JANSSENS, J. et al. (Eds) **Education Through Sport**. Nieuwegein: Arko Sport Media, 2004, p. 13-34.

STIGGER, Marco Paulo. **Educação física, esporte e diversidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

TAVARES, Otávio. Educação Olímpica para o Rio de Janeiro 2016: princípios, temas, estratégias, meios e elementos. In: REPPOLD FILHO et al. (Orgs.) **Olimpismo e Educação Olímpica no Brasil**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009, p. 17-28.

\_\_\_\_\_. TAVARES, O. Educação Olímpica no Rio de Janeiro: notas iniciais para o desenvolvimento de um modelo. In: RODRIGUES, Rejane. Penna; PINTO, Leila Mirtes Magalhães; TERRA, Rodrigo; DACOSTA, Lamartine Pereira (Orgs.) **Legados de Megaeventos Esportivos**. Brasília: Ministério dos Esportes, 2008, p. 343-356.

TELAMA et al. **Physical Fitness, Sporting Lifestyles and Olympic Ideals: Cross-Cultural Studies on Youth Sport in Europe**. Germany: Hofmann, 2002.

TURINI, Marcio. Experiências de educação olímpica: a importância de construir estratégias de intervenção pautada numa abordagem construtivista. In: REPPOLD FILHO et al. (Orgs.) **Olimpismo e Educação Olímpica no Brasil**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009, p. 151-161.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

<<http://www.cpb.org.br/modalidades/goalball/>> Acessado em 16 de junho de 2014.

**APÊNDICE A – Folha de entrevista: professor André**

- 1) O que você tem ensinado nas aulas de Educação Física?**
- 2) E como você tem selecionado o que você ensina?**
- 3) Como os alunos te ajudam na seleção do que você ensina? Esse espaço que você dá para eles para te ajudarem a escolher o conteúdo?**
- 4) E você procura algum livro, apostila, site de internet para te ajudar nesta questão, para orientar em sua prática?**
- 5) E como você tem organizado e distribuído os conteúdos ao longo das séries? E a complexidade?**
- 6) O que você espera que os alunos aprendam com aquilo que você ensina?**
- 7) E como você organiza as suas aulas?**
- 8) Os alunos te ajudam na construção das aulas?**
- 9) Como você tem organizado a sua aula tendo em vista o espaço que você tem?**
- 10) O que seria avaliação pra você?**
- 11) Exemplos de critérios de avaliação, a partir do respondido no questionário.**
- 12) Pra você é necessário avaliar na Educação Física?**
- 13) Como é a sua avaliação em relação ao saber prático?**
- 14) Você pode citar exemplos em relação aos instrumentos/critérios de avaliação?**

**APÊNDICE B – Folha de entrevista: professor André 2**

- 1) Fale sobre sua formação inicial, onde se formou e ano.**
- 2) Fale suas experiências positivas e negativas na formação inicial.**
- 3) Levando em consideração suas experiências profissionais e pessoais, o que você entende como formação continuada?**
- 4) A formação continuada contribui para uma resignificação de sua prática pedagógica? E de que maneira?**
- 5) Como você avalia a formação continuada oferecida pela Serra?**
- 6) Você faria alguma coisa para mudar essa formação continuada?**
- 7) Como é organizada a formação continuada oferecida pela Serra?**
- 8) E como são selecionadas as temáticas que são discutidas na formação?**
- 9) E quais são as temáticas que normalmente são discutidas?**
- 10) Esses relatos de experiências têm falado sobre o que?**
- 11) Você acha que as temáticas atendem as expectativas, não as que você teve oportunidade esse ano, mas mais de modo geral.**
- 12) Fale um pouco de experiências que te marcaram na formação continuada da Serra**
- 13) E daquelas que você não falou, você pode fazer uma avaliação? Porque você selecionou essa do professor Yuri, e especificamente com Karatê. Mas as outras de modo geral, você pode fazer uma avaliação?**
- 14) Você usa as experiências relatadas pelos palestrantes em suas práticas?**
- 15) E quando é o professor que dá a formação continuada, você usa o que ele compartilha com vocês?**
- 16) A formação, em alguns momentos ela não atende suas expectativas, mas de alguma forma ela contribui para a escolha de conteúdo, metodologia de ensino, avaliação?**
- 17) Aqui na escola é oferecida alguma formação continuada?**



- 18) Havia alguma discussão relacionada a Educação Física de maneira específica?
- 19) Qual é a sua avaliação que é oferecida pela escola?
- 20) O que você faria para melhorar essa formação?
- 21) Eu queria que você pensasse numa prática que para você foi mais importante, mas relevante, que tivesse a característica de projeto.
- 22) O que te motivou a fazer esse projeto?
- 23) Você desenvolveu esse projeto em parceria com outro professor?
- 24) Nesse colégio que culminou em uma quadrilha, esse trabalho com necessidades especiais, você fez em paralelo com outro professor?
- 25) E como que foi esse compartilhar esse projeto com outros professores de Educação Física? Como foi esse contato com eles? Era normal o planejamento junto?
- 26) Qual foi a duração desse projeto?
- 27) De conteúdo, você falou dos esportes, jogos e brincadeiras. Tem mais algum conteúdo que você lembra que tenha trabalhado?
- 28) E voltando para aquele projeto com portadores de deficiências. O que você apresentaria como possibilidade de ensino a partir de sua prática, a partir dessa experiência que você teve?
- 29) Você acha que você consegue material dessa experiência que você teve?
- 30) E esses dos alunos com necessidades especiais? Fotos, registros?
- 31) Daqui para frente a gente vai partir para suas práticas, para você falar mais de suas práticas, suas experiências, desses projetos. Se você tiver algum documento, caderno de registro...

**APÊNDICE C – Folha de entrevista: professora Rosana**

- 1) Se você pudesse falar um pouco sobre sua formação inicial, onde você se formou, qual foi o ano.**
- 2) E você pode falar um pouco, avaliar as suas experiências aqui na UFES?**
- 3) E levando em consideração as suas experiências profissionais e pessoais, o que você entende como formação continuada?**
- 4) E a formação contribui na (re) significação da sua prática pedagógica?**
- 5) E como você avalia a formação continuada oferecida pela Serra?**
- 6) Você faria alguma coisa para torná-la melhor?**
- 7) Como é organizada a formação continuada oferecida pela Serra?**
- 8) Após as discussões que vocês fazem com o coordenador, normalmente quais são as temáticas que vocês elegem para discutir no decorrer do ano?**
- 9) E essas temáticas atendem às suas expectativas?**
- 10) Tem alguma experiência na formação continuada ou algumas experiências que tenham te marcado? Que você considera como relevante?**
- 11) E pra além dessa experiência que você teve, há alguma experiência que você não relatou? Não em um sentido pejorativo ou negativo, mas que talvez você considere como não sendo tão relevante?**
- 12) Você usa as experiências que são relatadas pelos palestrantes na formação?**
- 13) E quando são os professores que fazem esse debate com vocês? Como você percebe essa diferença entre palestrante e professor? Você usa o que o professor compartilha com vocês na formação?**
- 14) Você falou que a formação continuada tem atendido aos seus interesses. De modo em geral, ela tem contribuído para que você defina os conteúdos, metodologias de ensino e práticas avaliativas?**
- 15) E como você percebe isso em relação aos outros colegas? Como você tem percebido isso nas formações, a partir daquilo que vocês conversam?**

**16) Na sua escola é oferecida alguma atividade com características de formação continuada?**

**17) De que maneira ela acontece? São todos os professores juntos? Quais são os temas que vocês abordam?**

**18) Normalmente esses temas têm girado em torno de quê?**

**19) Como é o trato com a Educação Física nessas formações? Existem temáticas específicas da Educação Física?**

**20) E você tem algum momento de planejamento junto com outros professores de EF?**

**21) Sobre a formação oferecida pelo colégio, você faria alguma coisa para torná-la melhor?**

**22) Num terceiro momento de nossa conversa, como eu falei anteriormente, você poderia narrar uma experiência sua, em sua prática docente, que tenha característica de projeto?**

**23) E o que te motivou a fazer esse projeto no colégio? Foi o curso de formação continuada ou algum outro motivo dentro do colégio que te incentivou a desenvolvê-lo?**

**24) Você pode falar um pouco sobre como você organizou esse projeto dentro das aulas de EF?**

**25) Você lembra que jogos eram esses que vocês desenvolviam, que os alunos participavam?**

**26) Houve mais algum outro conteúdo que você tenha trabalhado nesse projeto que você se recorde?**

**27) Você trabalhou com quais séries esse projeto?**

**28) Você se recorda do período que esse projeto foi desenvolvido?**

**29) Além da assistente social, você trabalhou com outro professor?**

**30) Como funciona este trabalho de monitoramento no recreio?**

**31) Quando você fala em jogo, é Jogo de tabuleiro?**

**32) Como você acha que seria se os outros professores estivesse junto com você nesse projeto? O que você almejaria como resultado, se você conseguisse articular esse projeto com outros professores?**

**33) Além dessa dificuldade do planejamento com o professor, você apontaria alguma outra dificuldade encontrada?**

**34) Além dos jogos, do filme, você elencaria alguma outra possibilidade para a EF baseada nesse projeto? Pensando em conteúdos ensino...**

**35) Você teria registros desse projeto?**

**APÊNDICE D – Folha de entrevista: professora Rosana 2**

- 1) O que você ensina nas aulas de educação física?**
- 2) Como você seleciona o que você ensina?**
- 3) Você acha que esse tempo de permanência, quatro anos, ele tem ajudado você? Como você seleciona os conteúdos?**
- 4) Os alunos participam do processo do que você ensina? Aí na pergunta 34 do questionário, a sua resposta foi raramente os alunos participam do processo de seleção. Como isso tem ocorrido nas aulas?**
- 5) Você se pauta por algum livro, apostila ou site da internet, ou revistas? Ou qualquer material que possa definir o que você ensina?**
- 6) Desses dispositivos que eu falei pra você, qual que você procura mais? Livros? Apostila? Site?**
- 7) E porque você procura site?**
- 8) Como você organiza/distribui, o que você tem ensinado ao longo dessas séries?**
- 9) Você ensina os mesmo conteúdos ao longo das séries? Ou para cada série vai variando? No início é um conteúdo diferente?**
- 10) O que você tem trabalhado? Porque assim, você trabalha diferenciado, o que você tem feito, que você pode dar um exemplo pra nós.**
- 11) O que você espera que os alunos aprendam com o que você ensina? O que você espera que eles aprendam?**
- 12) Agora uma questão mais geral. Qual a contribuição da EF para a formação dos alunos? Por exemplo, não da sua prática mais da EF, em geral.**
- 13) Agora voltando a questão mesmo de sala de aula. Como você organiza metodologicamente as suas aulas? Da um exemplo.**
- 14) primeiramente você mencionou ai que você contem os alunos. Eu gostaria de saber assim, qual a forma que você tem usado pra conter? O que seria esse verbo conter?**
- 15) Deixa eu só te perguntar uma coisa. Como é sua percepção em relação à isso? Como você já tem um tempo na escola, esse período que você tem pra conter é mais curto.**

16) Os alunos participam da organização das aulas? Na pergunta 34 do questionário, a sua resposta foi: Às vezes os alunos participam da organização, das aulas. Mais como isso tem acontecido?

17) Na questão 28 do questionário você respondeu que existem os seguintes espaços das aulas de EF: O pátio. Fale sobre a realização das aulas nesses espaços. Se você quiser de uma descrição do pátio primeiro pra gente saber e depois falar como que você está trabalhando.

18) No pátio tem outra turma fazendo atividade física também? Ou é só você?

19) O que seria avaliação pra você?

20) Como você percebe a avaliação na EF escolar?

21) Vimos no questionário, a pergunta 35, você avalia a participação, o interesse, o respeito as regras do professor, a auto avaliação quanto percepção do aluno. Fale mais.

22) E a sua percepção quanto o que eles estão falando pra você? Ta na sua perspectiva de aceitar.

23) Qual a sua opinião sobre a necessidade de avaliar na EF? E como se dar a avaliação do saber prático?

24) Então assim, pras crianças que não tem tanta afinidade com a EF, você acaba criando outras formas de avaliar.

25) Em sua pratica, como você trabalha com os critérios: Observação, auto avaliação, e trabalhos individuais de avaliação ? respondido por você na questão 37. Mais eu vou fazer essa questão porque eu acredito que você já tenha falado bastante coisa sobre ela. Então vamos pegar aqui, a observação e os trabalho individuais, porque você já comentou sobre a auto avaliação.

26) Pela sua experiência você vê que os alunos acabam tendo afinidades por esse tipo de atividade que você passa pra eles? Assim, eles gostam de fazer?

**APÊNDICE E – Folha de entrevista: professora Fernanda**

- 1) Fale sobre sua formação inicial, onde você se formou e qual ano?**
- 2) Fale um pouco das experiências positivas e negativas na formação inicial?**
- 3) Levando em consideração as suas experiências profissionais e pessoais, o que você entende como formação continuada?**
- 4) E essa formação continuada contribui para o processo de ressignificação da sua prática pedagógica?**
- 5) De que maneira você percebe isso?**
- 6) Você faria alguma coisa para melhorar a formação continuada da Serra?**
- 7) E como é organizada a formação continuada oferecida pela Serra?**
- 8) E de que maneira são selecionadas as temáticas de discussão?**
- 9) Quais são as temáticas mais discutidas?**
- 10) Quando você fala das práticas, o que eles levam em relação a esses temas de práticas?**
- 11) Normalmente são quais temas que eles levam para discutir com vocês?**
- 12) Você pode falar das experiências que mais te marcaram na formação continuada da Serra?**
- 13) E as experiências que você não mencionou, você poderia fazer uma**
- 14) Você usa em sua prática pedagógica o que foi passado na formação continuada?**
- 15) quando o professor que vai dar a temática para vocês?**
- 16) E a formação continuada, atende seus interesses? Contribui para definir suas metodologias, conteúdos e as práticas avaliativas?**
- 17) Na escola é oferecida alguma atividade com característica de formação continuada?**

**18) Essa formação que oferecida pela escola, em algum momento é discutido sobre as problemáticas da Educação Física?**

**19) Qual é a sua avaliação desse processo de formação no colégio?**

**20) Narre uma prática sua que você considera importante.**

**21) É na aula de Educação Física? Porque nesse momento eu precisaria na aula de Educação Física. Mas depois a gente poderia voltar no seu projeto de dança**

**22) Você já articulou esse projeto à outro professor, à outra disciplina ou ao projeto da escola?**

**23) Qual foi a duração desse projeto?**

**24) Você conseguiu envolver todas as turmas que você trabalha?**

**25) O que você pode apresentar, diante da sua experiência com o professor de artes, como possibilidade para a Educação Física?**

**26) Foi uma apresentação aberta?**

**27) Você teve dificuldade com os alunos que são evangélicos para participar do projeto?**

**28) Se você quiser falar do seu projeto de tênis, pode ficar à vontade.**

**29) Você tem muito autonomia na escola?**

**30) O que você sente em relação a isso? Porque você abre mão dos seus intervalos e recreio para estar com eles. Eu acredito que eles se sintam valorizados. Como você percebe essa relação deles com você?**

**31) Eles tem caderno de Educação Física?**



**APÊNDICE F – Folha de entrevista: professora Fernanda 2**

- 1) O que você tem ensinado nas aulas de Educação Física?**
- 2) Como você tem selecionado esses conteúdos:**
- 3) No questionário você responde: os alunos contribuem para a seleção de conteúdos. Como isso acontece em suas aulas?**
- 4) Você procura em alguma livro, internet, basear a sua prática?**
- 5) Como você organiza os conteúdos, em relação a complexidade, como você trabalha isso ao longo dos anos?**
- 6) O que você espera que seus alunos aprendam com o que você ensina?**
- 7) Qual a contribuição da Educação Física em relação à formação do aluno?**
- 8) Como você organiza as suas aulas?**
- 9) No seu questionário você fala que tem a quadra e o pátio para dar aula de Educação Física. Como você usa esses espaços? Por que você usa um dia o quadro outra o pátio?**
- 10) E quando você opta entre a quadra e o pátio há diferença de conteúdo?**
- 11) O que seria avaliação para você?**
- 12) De modo geral, como você percebe a Avaliação na Educação Física escolar?**
- 13) Você acha que é necessário avaliar na Educação Física?**
- 14) Como você avalia o saber prático dos alunos?**
- 15) Você colocou no questionário que usa: observação, trabalhos em grupo, individuais. Dê exemplos de como tem acontecido nas suas aulas:**
- 16) Quando voe fala em apresentação de dança, elas ensaiam?**

**APÊNDICE G – Folha de entrevista: professora Beatriz**

- 1) Beatriz, eu gostaria de agradecer a oportunidade de realizar essa entrevista e pedir a sua autorização, para entrevistá-la?**
- 2) Nessa rodada de entrevistas nós falaremos sobre formação inicial, Continuada e na sua prática como professora. Onde você se formou? E em que ano?**
- 3) Quais foram as experiências que mais te marcaram na sua formação inicial?**
- 4) Mas você acha que a sua formação inicial, pelo menos no ensino fundamental e médio, a contribuição dela foi significativa?**
- 5) Muito bem. Alguma experiência negativa que você queria destacar na sua formação inicial?**
- 6) Aquilo que você não gostou de repente?**
- 7) Você já comentou que você sentiu falta da formação de educação infantil, tem alguma coisa que você sentiu falta da sua formação inicial?**
- 8) Na segunda temática. Nós vamos falar sobre formação continuada, e levando em consideração suas experiências profissionais e pessoais, o que você entende como formação continuada?**
- 9) A formação continuada contribui na resignificação da sua prática pedagógica?**
- 10) De que maneira?**
- 11) Como você avalia a formação continuada oferecida pela prefeitura da Serra?**
- 12) Se você fosse o coordenador de área. O que você faria para melhorá-la?**
- 13) Mas você quanto tempo de formada, e que você está trabalhando como professora?**
- 14) Como é a formação continuada oferecida pela prefeitura de Serra?**
- 15) Mas como tem sido?**
- 16) Como se deu essas temáticas?**
- 17) Essas temáticas que você está comentando e a sua organização atenderam suas expectativas?**

- 18) Qual experiência das temáticas que você não gostou?
- 19) Fala sobre as experiências que mais te marcaram na formação continuada da Serra?
- 20) Tem alguma experiência que você assou pela formação continuada que você achou que não teve relevância, ou que você achou como negativa?
- 21) Você usa as experiências faladas pelos palestrantes nas sua pratica?
- 22) De que forma?
- 23) Você falou do shampoo que é um professor, tem algum outro professor que você gostaria de estar destacando?
- 24) Ela é da rede mesmo?
- 25) A formação atende seus interesses?
- 26) Porque sim?
- 27) As perguntas são entrelaçadas muita coisa você já respondeu, a formação continuada contribui para definição dos seus conteúdos, das metodologias de ensino e das praticas avaliativas?
- 28) Na escola é oferecida alguma atividade com a característica de formação continuada?
- 29) Tem algum projeto com o foco em Educação Física?
- 30) Mas as professoras compartilham o seu projeto? Abraçam a sua causa?
- 31) Depois que você virou celebridade! Saiu a sua matéria no jornal sobre sua pratica! Parabéns! Houve alguma mudança no comportamento em relação abraçar a causa do projeto de Educação Física?
- 32) Nessa definição das temáticas, você vê alguma disciplina que se sobre sai?
- 33) O que você faria para tornar a formação continuada, aqui da escola melhor? Se você fosse a coordenadora da formação?
- 34) Você trabalharia com a organização do tempo espaço da escola?
- 35) Nós vamos falar sobre a narrativa da sua pratica como professora. então, você vai escolher dentre os trabalhos quer você já desenvolveu na

**sua pratica em educação física, aquele que mais te marcou, dentre alguns aspectos desta pratica, eu gostaria que você falasse o que mais te motivou? Como foi organizado?**

**36) Tinha um nome esse projeto?**

**37) Qual foi a duração?**

**38) O que vocês trabalharam como conteúdo?**

**39) Quais foram as suas dificuldades?**

**APÊNDICE H – Folha de entrevista: professora Beatriz 2**

- 1) O que você ensina?**
- 2) Como você seleciona o que você ensina?**
- 3) Os alunos participam do processo de seleção do que você ensina? Agora eu vou te fazer a pergunta que você colocou no questionário. Na pergunta 34 do questionário, a sua resposta foi: às vezes os alunos participam do processo de seleção do que você ensina. Então como isso tem acontecido nas suas aulas?**
- 4) Você se pauta por algum livro, apostila, sites da internet, revistas para definir o que você ensina?**
- 5) Dessas fontes, qual que você utiliza mais?**
- 6) Como você organiza e distribui o que tem ensinado ao longo das séries?**
- 7) Você ministra o mesmo conteúdo para a mesma série e ano? Como você tem trabalhado? Dê exemplo.**
- 8) O que você espera que os alunos aprendam com o que você ensina?**
- 9) Qual a contribuição da Educação Física para a formação dos alunos?**
- 10) Como você organiza metodologicamente as suas aulas? Dê algum exemplo.**
- 11) Os alunos participam da organização das aulas? Voltamos aos questionários, você comentou assim: os alunos participam da organização das aulas frequentemente.**
- 12) Na questão 28 do questionário, você respondeu assim: que os espaços de Educação Física se dão no campo de areia e no pátio. Fale sobre a realização das aulas nesses espaços.**
- 13) O campo de areia é o pátio, ou tem dois espaços?**
- 14) O que seria avaliação para você?**
- 15) Como você percebe a avaliação na Educação Física escolar?**
- 16) Na sua prática tem alguma avaliação que você sempre dá?**

**17) Vimos no questionário, na questão 35 que você avalia: participação, interesse dos alunos, a frequência nas aulas, respeito às aulas e ao professor, aprendizado de conteúdo, de conhecimentos , princípios do esporte e melhoria do desenvolvimento dos alunos. Fale um pouco mais dessas formas de avaliação que você falou para a gente.**

**18) Qual a sua opinião sobre a necessidade de avaliar na Educação Física? Existe a necessidade de avaliar na Educação Física?**

**19) Como se dá a avaliação em relação ao saber prático?**

**20) Na questão 37 do questionário, você colocou que na sua prática como professora, você trabalha com desenho, relatos, registro de fotografias, autoavaliação, prova teórica. Como você tem trabalhado na Educação Física?**

## **APÊNDICE I – Folha de entrevista: professor Marcos**

**1) Nós vamos trabalhar com três temáticas hoje, a formação inicial, formação continuada e a terceira nós vamos fazer um aprofundamento da sua prática, onde você pode escolher uma experiência... uma pratica que você fez nas aulas, qual conteúdo... pode ser em forma de projeto, ou algumas aulas que você sistematizou. E é a respeito desse projeto que nós vamos trabalhar nas próximas entrevistas. Pra iniciar a primeira temática , nós vamos falar da sua formação inicial, onde você se formou e em que ano?**

**2) Tem muito tempo que você trabalha em escola?**

**3) Em relação a sua formação inicial, o que mais te marcou?**

**4) Na temática dois, nós falaremos sobre formação continuada. Levando em consideração as suas experiências pessoais e profissionais, o que você entende como formação continuada?**

**5) A formação continuada contribui na resignificação da sua pratica pedagógica?**

**De que forma isso acontece?**

**6) Você chegou a participar de alguma formação aqui da Serra?**

**Como é que você avalia essa formação?**

**7) Como você avalia essa formação?**

**8) Se você fosse o coordenador da aera de EF da Serra, o que você faria nestes momentos de formação continuada pra torná-la melhor?**

**9) Nesse sentido, a Formação Continuada tem atendido as suas expectativas?**

**10) Eu gostaria que você relatasse neste percurso que você tem feito a experiência que mais te marcou na formação continuada**

**11) Dessas experiências que você tem vivenciado, algumas delas você conseguiu trazer pra sua pratica?**

**12) Nessa formação já foi algum palestrante que te chamou a atenção, ou foram só os professores de EF?**

**13) De alguma maneira essa formação contribuiu para a definição dos seus conteúdos e das suas praticas avaliativas?**

**14) Um ensino voltado para o aluno?**

**15) Nós vamos falar um pouquinho sobre a formação continuada aqui na escola, nesse sentido, aqui na escola tem alguma formação?**

**16) Se você tivesse a oportunidade de coordenar essa formação na escola, o que você faria?**

**17) Agora, nós falaremos coisas mais gerais sobre o seu trabalho e da sua prática como professor, depois haverá outros momentos em que falaremos de coisas mais específicas de seu trabalho.**

**O que você ensina?**

**18) Como que você seleciona o que você ensina?**

**19) A entrevista é personalizada, e com base nisso, te pergunto: Os alunos participam raramente do processo de seleção do que você ensina?**

**20) Como isso tem ocorrido nas aulas?**

**21) Como você organiza e distribui o que você tem ensinado nas aulas ao longo das séries?**

**22) O que você espera que os alunos aprendam com o que você ensina?**

**23) Qual a contribuição da EF como componente curricular para a formação dos alunos?**

**24) Como você organiza metodologicamente suas aulas?**

**25) O tempo de permanência na escola ajuda na organização das aulas?**

**26) Os alunos participam raramente da construção das aulas:**

**Como isso tem ocorrido nas suas aulas?**

**27) Na questão 28 do questionário você respondeu que a quadra coberta, o pátio e a sala de aula são os espaços destinados para você trabalhar a EF, fala um pouco destes espaços, como você tem trabalhado a EF?**

**28) O que seria a avaliação para você?**

**29) Como é que a Educação Física como componente curricular ela avalia?**



**30) Vimos no questionário que você avalia a participação, o interesse dos alunos, a frequência nas aulas e o respeito aos colegas e ao professor ?  
Voce deseja acrescentar mais algo?**

**31) Qual a sua opinião sobre a necessidade de se avaliar em EF da escola?**

**APÊNCICE J – Folha de entrevista: professor Marcos 2**

- 1) Então, Marcos, vou pedir autorização né... Marcos hoje é dia 2 de dezembro e eu gostaria de saber se você autoriza fazer essa gravação?**
- 2) Por que você acha essa dificuldade da relação entre teoria e prática?**
- 3) Pensando no futebol, foi até uma sugestão do Wagner, quando você fosse trabalhar... você trabalhou a questão das regras em sala e vai trabalhar depois, junto com a prática, para eles conhecerem as regras oficiais. Você trabalharia especificamente o que? Quando a gente pensa na parte prática... Você já entraria com as situações em jogo... Como é que você trabalharia se a gente pensasse numa sistematização?**
- 4) Agora, qual é... depois que você desenvolve o trabalho, você faz alguma reflexão com eles?**
- 5) Você falou um pouco relação com as meninas, como é que você lida com isso? Elas jogam junto com os meninos, é um momento separado... Muitos, como você disse, não tem a vivência anterior. Como é que você vai trabalhando com isso pensando em uma turma de sexto ano?**
- 6) Você utiliza isso como avaliação? Como é que você...**
- 7) E você utiliza algum instrumento para avaliar?**
- 8) Você faz alguma ficha?**
- 9) Se a gente pensasse no Esporte Humanizado de forma interdisciplinar, pensando nessa turminha do sexto ano, a gente tem essas duas opções Marcos: ou se sistematiza do sexto ao nono ano de forma que os objetivos e os conteúdos a serem trabalhados se modifiquem ou a gente pensa assim, no sexto ano, por exemplo, eu vou trabalhar o futebol e aí a gente precisa trazer uma especificidade do futebol, e handebol, basquetebol e voleibol. E aí, você fica em liberdade. Acho que você trabalhou mais a questão do futsal...**
- 10) Mas aí, vamos pensar na questão dos temas interdisciplinares, como a gente pode trabalhar a questão do Esporte Humanizado com outras disciplinas, em diálogo com outras disciplinas?**

**11) O que seria um ponto de encontro entre a Educação Física e outras disciplinas... que pudesse ser trabalhado tanto na sua disciplina como em outra?**

**12) Vamos pensar, então, como a gente poderia projetar os conteúdos, tendo que equilibrar entre os meninos que conhecem a prática mas que também não tem a questão das regras, e as meninas que também não tem tanta vivência, mas que você precisa ter um equilíbrio para poder ensinar o conteúdo né... Então, como a gente poderia pensar é... não só a questão do Esporte Humanizado, mas a questão do futebol em si? Porque o Esporte Humanizado você já falou um pouco, “olha em um primeiro momento eu preciso que eles vivenciem o esporte tal como ele é, o futebol, as regras oficiais e depois a gente vai inserindo o Esporte Humanizado aí a ideia das regras. Mas como pensar, então, nesse conteúdo na experiência mesmo dali, da prática, no momento do futebol, por exemplo?**